

Jannicke Hillestad Hatlen

Kompetanseutfordringer i et arbeidsliv i endring

En empirisk studie av kompetanseforskjeller sett i lys av et utvalg ansatte i bankvirksomhet med formell og erfaringsbasert kompetanse



Hovedoppgave ved Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Cand. Ed

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2007

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Kompetanseutfordringer i et arbeidsliv i endring

AV:

Jannicke Hillestad Hatlen

EKSAMEN:

Hovedoppgave

Profesjonsstudiet i pedagogikk.

Cand. ed

SEMESTER:

Våren 2007

STIKKORD:

Kompetanse, endring, organisasjonslæring

Tema og problemstilling:

Tema for hovedoppgaven er ”kompetanseutfordringer i et arbeidsliv i endring”, Min problemstilling er ”Kan organisasjonslæring være et svar på kompetanseutfordringer knyttet til formell og erfaringsbasert kompetanse?”

Problemstillingen tar utgangspunkt i et samarbeid med Finansforbundet. Finansforbundet hevder at det over tid og gjennom flere omorganiseringer og endringstiltak har vokst frem en type holdninger til ansatte med erfaringsbasert kompetanse, hvor denne kompetansen ikke blir

verdsatt og anerkjent på lik linje med formell kompetanse. Det hevdes at kompetansen til de erfarne oppfattes å være ”på vei ut” og at trenden er å ansette nye medarbeidere med formell kompetanse. Problemet for Finansforbundet er knyttet til hvordan banknæringen i større grad kan nyttiggjøre seg av erfaringsbasert kompetanse og hvordan en skal møte denne type utfordringer.

Studien danner grunnlag for en antagelse om at det er visse forskjeller mellom kompetansetypene formell- og erfaringsbasert kompetanse og at forskjellene kommer til uttrykk på ulike måter i organisasjoner og at endringsprosesser internt kan forsterke forskjellene. Organisatorisk refleksjon antas å kunne bidra til refleksjon rundt prosessene i virksomheten og åpne for individuell og organisatorisk bevissthet rund læring og endring som kan bidra til å forstå de ulike prosessene som forgår.

Metode og kilder

Oppgaven er basert på teoretiske studier og en empirisk undersøkelse. Det teoretiske fundamentet baseres på ulike aktuelle teorier og teoretikere som belyser studiens forståelse av kompetanse, læring, endring og organisasjonslæring.

I den empiriske undersøkelsen valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ forskningsmetode. Jeg utarbeidet en intervjuguide på bakgrunn av utvalgte teorier. Undersøkelsen består av 10 intervjuer med bankansatte i to avdelinger i tidligere Gjensidige NOR. Intervjuene ble fortatt i Oslo. Svarene ble deretter systematisert og analysert.

Resultater og konklusjon

Hensikten med studien var å klarlegge informantenes opplevelser og vurderinger av kompetanseforskjeller i det arbeidsfellesskapet de jobbet i og deretter sammenholde erfaringene til informantene med teori. Siktemålet var å undersøke om innholdet i antagelsene fra Finansforbundet var å finne blant de bankansatte og hvordan kompetanse opplevdes og kom til uttrykk i organisasjonen. Resultatene ble analysert og drøftet i forhold til utvalgte tema.

Studien viste at virksomheten er i en konstant endring og at fokuset på kompetanse er betydelig. Undersøkelsen tyder på at det er forskjeller mellom kompetansetypene formell kompetanse og erfaringsbasert kompetanse og en av hovedforskjellene er knyttet til graden av synlighet og det å kunne uttrykke kompetansen verbalt. Informantene uttrykte behov for kompetanse og viste til at det vektlegges et formelt, teoretisk kompetansefokus fra organisasjonens side. Undersøkelsen viste at informantene drar nytte av hverandres kompetanse i arbeidssituasjonen og at det forgår erfaringslæring fra de erfarne til de unge nyansatte. Erfaring fra de som har jobbet lenge anses å være en viktig kilde til kompetansetilegnelse for de med hovedsakelig formell kompetanse og det legges vekt på at det er viktig at en kjenner bankens kultur og tradisjoner. Inntrykket studien gir er at erfaring er viktig for å oppnå vesentlig kompetanse i næringen. Studien gav inntrykket av at det var lite organisert opplæringstiltak rundt tilegnelse av denne type kompetanse fra bedriftens side og at kravet til formell kompetanse derved forsterkes. Studien viste at det å forholde seg til læring og endring gav noe ulike verdier mellom ansatte med erfaringsbasert kompetanse og de med formell kompetanse. Informantene med hovedsakelig formell kompetanse var opptatt av endring, var motivert for videre læring og deltok i de fleste kompetansehevingstiltak. Svarene fra informantene med hovedsakelig erfaringsbasert kompetanse gav også inntrykk av fokus på læring og endring, men at disse informantene hadde en ulik tilnærming til både typer av opplæring og endringsprosesser som ble iverksatt. Det kan se ut til at endring i organisasjoner innebærer å krever at en må sette seg inn i nye områder og at lysten til læring hos de med formell kompetanse i stor grad er motivert av lysten til å bytte jobber og søke nye områder. Dette er ulikt fra den holdningen som de erfarne arbeidstakerne besitter. De er i større grad lojale til arbeidsgiver og ønsker å bli i samme virksomhet over lengre perioder, gjerne hele arbeidskarrieren sin. Dette til tross for at de opplever endringer som mer krevende og utfordrende enn informantene med formell kompetanse. Undersøkelsen tyder på at det å besitte kompetanse krever at en tar del i endringsprosesser og at dette bidrar til nye endringer i organisasjonen.

I tråd med den teoretiske argumentasjonen gav flere av informantene uttrykk at det var sider ved arbeidsforholdene som hadde konsekvenser for opplevelsen av kompetanse og utførelsen av arbeid. Blant annet viste svarene at arbeidsverktøyene opplevdes ulikt, og at bruken derfor varierte, noe som igjen kunne bidra til at det oppstod missnøye og spenninger i arbeidsfellesskapet. Studien viste at det forgår en viss konkurranse mellom de ansatte. Studien tyder også på at det knyttes noen spenninger til relasjonene mellom de erfarne og de med

ansatte formell faglig bakgrunn. Samtidig uttrykte både informantene med formell kompetanse og erfaringsbasert kompetanse at de har et godt fellesskap. Dette viser et komplekst bilde av kompetanseforholdene i virksomheter.

Studien gav i hovedsak inntrykk av at det forgår mye enkelsløyfelæring. Enkelsløyfelæring innebærer at en ikke reflekterer over målene, men er mer opptatt av hvordan en skal nå de oppsatte mål. I enkelsløyfelæring er det derfor ikke rom for handlingsalternativer som går ut over normer som eksisterer i organisasjonen. Metoden i enkelsløyfelæring er å finne den beste og raskeste løsningen på problemet som har oppstått innenfor den aktuelle organisasjonskultur. Organisasjonslæring er ikke mulig uten at enkeltindivider lærer, men omfatter mer en den individuelle læringen. Organisasjonslæring via dobbelsløyfelæring fremmer betydningen av refleksjon. Refleksjon skaper bevissthet og kan være til hjelp i å ta tak i negative rutiner, forestillinger og motstand. Dette kan bidra til at en letter overgangen fra enkelsløyfelæring til dobbelsløyfelæring.

Ut fra dette mener jeg det er god grunn til å anta at organisasjonslæring kan bidra til å skape bevissthet knyttet til de prosesser som forgår i arbeidslivet og som har betydning for de ansatte. Dette kan bidra til at en i større grad kan være bevisst prosessene i organisasjonen og bidra til at endring og læring i virksomheter tilrettelegges på en god måte for de ulike kompetansetypene. Dette kan føre til at kompetanse ervervet gjennom erfaring kommer til uttrykk, verdsettes og ivaretas slik at en ikke mister eller går glipp av avgjørende kompetanse som er nyttig i det kunnskapssamfunnet vi lever i.

Forord

Det er deilig å endelig kunne konstantere at arbeidet med denne avhandlingen ikke lenger er en uendelig lang prosess men faktisk et ferdig produkt. For meg har det vært en lang vei å gå som har vært både lærerik og utfordrende. Jeg har heldigvis hatt gode hjelpere underveis i prosessen. Disse vil jeg gjerne få takke.

Takk til Astrid Holen i Finansforbundet som ville dele sine erfaringer og tanker med meg, og som gav meg tilgang til feltet.

Takk til Erling Lars Dale som har vært en trofast og tålmodig veileder gjennom flere år.

Takk til mine kjære studievenner som har motivert meg i studietiden, både med faglige diskusjoner og mye moro. Det har blitt noen liter kaffe, mye latter og ført til mange svært gode vennskap. Ingen nevnt ingen glemt!

Takk til familie og venner som har støttet meg hele veien. Det har varmet og gledet i alle opp og nedturer.

Den aller største takken går til min fantastiske mann Sjur. Takk for at du hele tiden har hatt tro på meg, inspirert meg og støttet meg gjennom hele denne prosessen. Takk også til våre nydelige døtre, Emma (3 år) og Clara (8mnd) som har kommet til underveis i arbeidet. Store smil, gode klemmer og varmen fra små barnehender har gledet et lykkelig mammahjerte.

Hosle mars 2007

Jannicke Hillestad Hatlen

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	10
1.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA	10
1.2 SAMFUNNSENDRING OG KOMPETANSEBEHOV	12
1.3 45+	13
1.4 HVORFOR BANKNÆRING	14
1.5 AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING	15
1.6 BEGREPSAVKLARING	16
1.7 TEORIRAMME	16
1.8 AVHANDLINGENS OPPBYGGING	17
2 KOMPETANSE OG LÆRING	19
2.1 KOMPETANSEBEGREPET	19
2.2 FORSKJELLIGE TYPER KOMPETANSE	23
2.3 KOMPETANSETILEGNELSE VIA LÆRING	26
2.3.1 Teoretisk eller praktisk utgangspunkt for læring	27
2.3.2 Erfaringslæring	28
2.3.3 Det situerte læringsperspektiv	28
2.3.4 Refleksjon over handling på ulike nivå	32
2.3.5 Refleksjon og læring	33
2.3.6 Læring via epistemologiske og ontologiske dimensjoner	34
2.3.7 Teori eller praksis	35
2.4 SAMMENDRAG	36
3 AKTIVITETSTEORI	38
3.1 ULIKE TYPER ENDRING I ORGANISASJONER	38
3.2 INTERNALISERING OG EKSTERNALISERING	40
3.3 HVA ER AKTIVITETSTEORI?	41
3.4 ARTEFAKTER	42
3.5 STRUKTUREN I MENNESKLIG AKTIVITET	43
3.6 ENGESTRØMS UTVIDETE AKTIVITETSSYSTEM	45
3.7 ENDRING I AKTIVITETSSYSTEMER	48
3.8 SAMMENDRAG	50
4 ORGANISASJONSLÆRING	51
4.1 ENDRING OG LÆRING	51
4.2 ORGANISASJONSLÆRINGSMODELL	52

4.2.1 Handlingsteori.....	54
4.2.2 Enkelsløyfelæring.....	55
4.2.3 Dobbelsløyfelæring.....	56
4.3 HINDER FOR LÆRING I ORGANISASJONEN	57
4.4 HVA SKAL TIL FOR AT ENDRING BLIR ORGANISASJONSLÆRING?	59
4.5 ANVENDELSE AV ORGANISASJONSLÆRINGSMODELLEN.....	60
4.6 SAMMENDRAG.....	62
5 METODISKE VALG OG OVERVEIELSER.	64
5.1 VALG AV METODE	64
5.2 BEGRUNNELSE FOR METODEVALG.....	65
5.3 INFORMANTER OG INTERVJU	67
5.4 RELIABILITET OG VALIDITET	71
5.5 PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	72
6 RESULTATER.....	75
6.1 KOMPETANSE	76
6.2 SAMMENFATNING.....	82
6.3 ARBEIDSFORHOLD	84
6.4 SAMMENFATNING.....	87
6.5 ENDRING	88
6.6 SAMMENFATNING.....	90
6.7 LÆRING	91
6.8 SAMMENFATNING.....	95
6.9 FELLESKAP	96
6.10 SAMMENFATNING.....	98
6.11 SAMMENDRAG.....	99
7 SAMMENFATNING, VURDERINGER OG KOMMENTARER	101
7.1 HVILKEN BETYDNING HAR FORSKJELLIGE TYPER KOMPETANSE I DAGENS ARBEIDSLIV?.....	102
7.2 HVORDAN KAN ENDRINGER I ORGANISASJONER HA BETYDNING PÅ INFORMANTENS KOMPETANSE?	104
7.3 HVA BLIR GJORT MED TANKE PÅ KOMPETANSETILTAK FRA INFORMANTENS OG BEDRIFTENS SIDE FOR Å MØTE DAGENS KRAV OG UTFORDRINGER KNYTTET TIL KOMPETANSE?	106
7.4 KAN ORGANISASJONSLÆRING VÆRE ET SVAR PÅ KOMPETANSEUTFORDRINGER	107
7.5 AVSLUTTENDE VURDERINGER.....	108
7.6 VEIEN VIDERE	109
LITTERATURLISTE.....	112

1 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Temaet jeg har valgt i denne avhandlingen handler om utfordringer knyttet til kompetanseforskjeller i arbeidslivet. Dagens samfunn endrer seg i et stadig raskere tempo. Mange hevder at kompetanse kan sies å gi et konkurransefortrinn i arbeidslivet. Dette gjelder både for enkeltindivider som skal søke jobber og for organisasjoner som utfører tjenester eller driver produksjon på bakgrunn av sin kompetansebeholdning. Utdanningsmulighetene i dag er mange og de fleste unge i dag sikrer seg en eller annen form for kompetanse i en utdanningsinstitusjon. Bedrifter skaffer seg den kompetansen de trenger ved å ansette folk med den aktuelle kompetansen eller de kurser og driver kompetanseutvikling for sine ansatte innenfor de områder som støtter bedriftens prosesser. Kravet til de ansatte endres og forventningene til den enkelte skrus opp i takt med arbeidstempoet. I NOU(1991:4) påpekes det at;

”Evnen til rask omstilling vil bli en hovedutfordring for arbeidstakere i årene fremover. I fremtidens samfunn vil den enkelte møte krav om evne til samarbeid, oppfinnsomhet, kritisk sans, og selvstendighet. Samtidig som det stilles krav om bred orientering om å kunne se sammenhenger, vil det også bli krevd evne til fordypning og utvikling av spisskompetanse og spesielle ferdigheter. Evne til stadig å lære noe nytt, møte nye utfordringer kommer til å bli viktig” (NOU 1991: 4 s 12).

På bakgrunn av dette vil kompetanse og kompetanseutvikling være et felt som stadig får større aktualitet. Det er mange fordeler ved denne utviklingen. Utdanningsmulighetene er bedre, og kompetanse er lett omsettelig i arbeidsmarkedet. Men utviklingen har også bidratt til nye utfordringer som må løses. En utfordring kan være at det skapes et skille mellom teori og praksis. Med dette menes at den teori en lærer i skolen ikke er like lett å overføre til praksissituasjoner i arbeidslivet. Samtidig kan dette skape en kløft mellom nye og erfarne yrkesutøvere. Kløft fordi teoretisk formell kompetanse skiller seg fra erfaringsbasert kompetanse. Formell kompetanse kan kort forklares som dokumentert og basert på en eller annen form for sertifisering. Erfaringsbasert kompetanse kan relateres til summen av

erfaringer fra arbeidslivet. I avhandlingen vil betegnelsen erfaringsbasert kompetanse hovedsakelig brukes i stedet for realkompetanse som er noe mer vanlig. Erfaringsbasert kompetanse dekker ikke realkompetansedefinisjonen, men jeg har allikevel valgt å bruke betegnelsen fordi denne dekker det elementet i realkompetansebegrepet som jeg mener er sentralt i denne avhandlingen, nemlig erfaring. Det viste seg også i gjennomføringen av intervjuene, at dette var et begrep som var lett å kommunisere og forstå meningsinnholdet i.

De ulike kompetansetyperne erfaringsbasert kompetanse og formell kompetanse samt det økende behov for kompetanse byr på utfordringer i et samfunn og organisasjoner som er i konstant endring. Ett problem tilknyttet erfaringsbasert kompetanse er at den er lite verbalisert, det vil si at den eksisterer hovedsakelig i form av ferdigheter forankret i selve utførelsen av arbeidet. Denne kompetansen er vanskelig å kommunisere i og den kan være vanskelig å omsette i arbeidsmarkedet. Ett annet problem som kan knyttes til den formelle kompetansen er at den er abstrakt av natur, og kan ikke alltid anvendes umiddelbart rent praksis. Dette har med generalisering å gjøre, eller overføring fra teori til praksis. Ofte kan kjennskap til praksis være nødvendig for å nyttiggjøre seg av teori. Ett tredje problem er at kompetansebehovet nesten endrer seg raskere enn det utdanningsinstitusjonene klarer å følge opp, noe som gjør det nødvendig for bedriftene å drive egen opplæring og kompetanseutvikling. Dette er et bredt felt. Hovedsakelig skal jeg rette fokus mot kompetanseforskjeller og da særlig mot formell og erfaringsbasert kompetanse i et arbeidsliv i endring.

Endring er nærmest blitt en trend i organisasjoner. Hvordan virker endring inn på kompetansebeholdningen og individene som besitter denne? Har endringer ført til nye holdninger til kompetanse og eventuelt hvordan? Er kompetansen til ”mesteren” viktig? Hvordan er det å møte et arbeidsliv i endring med teoretisk kompetanse?

Avhandlingen baserer seg på en tanke om at gjennom økt bevissthet omkring forskjeller i kompetansebeholdningen vil en kanskje øke forståelsen av den variasjonen som finnes av kompetanse i organisasjonen og viktigheten og verdsettelse av denne. Bevissthet om de ulike kompetansetyper kan bidra til at en legger til rette for strategier og opplæringsformer i omstillingsprosesser som i større grad er tilpasset den variasjonen som finnes og det behovet de ansatte og organisasjonen har. Samtidig kan kanskje kjennskap til denne variasjonen bidra til at en kan møte de utfordringer som er knyttet til kompetanse i et arbeidsliv i endring. Endringer i arbeidslivet henger nøye sammen med de raske endringer i samfunnet generelt.

1.2 Samfunnsendring og kompetansebehov

Dagens samfunn vil av mange beskrives som postmoderne. Det postmoderne samfunnet skiller seg fra det moderne ved at det særlig er graden av endringer som er tydelig. Den postindustrielle verden gir seg utslag i høyt tempo, raske endringer, komprimering av tid og rom, mangfold, kompleksitet og høy grad av usikkerhet. (Hargreaves 1996). Det postmoderne samfunn skiller seg fra det modernistiske samfunnet på mange måter. Når det kommer til kunnskaper er det ikke nødvendigvis det en kan som er det mest sentrale, men at en evner å finne den nødvendige kunnskapen som er viktig. Den aktuelle kunnskapen er tilgjengelig og kan spores i ulike medier, blant annet internett. Dagens næringsliv er preget av omorganisering, omstrukturering og organisasjonsmessige endringer. Organisasjoner er en del av dette globaliserte næringslivet og er med på denne utviklingen. De tradisjonelle strukturene forsvinner. Det som kjennertegner det postmoderne samfunnet er høy endringstakt. Endringer i samfunnet rundt oss påvirker så vel organisasjoner som markeder.

Samfunnsendringer påvirker arbeidslivet og dette kan vise seg i et forsterket fokus på produkt og effektivitet. Vi ser en tendens til større globalisering som bringer med seg dereguleringer, liberalisering og økt konkurranse. Det har blitt en sterkere vekt på resultater og summen av dette legger økt press på organisasjoner. Det kan se ut til at nye sider vokser frem i arbeidslivet; Det er blitt en sterkere individualisering som medfører blant annet løsere arbeidsforhold, fleksible arbeidstider og økte krav til omskolering, etterutdanning og videreutdanning. Dette kan på mange måter forstås som resultat av endringer og utvikling over tid. Mange av endringene kan ses som resultater av reformaktivitet i moderne organisasjoner. (Røvik 1998). Stadig dukker det opp populære oppskrifter som søker innpass i organisasjoner og på den måten får virksomheten nye styringsverktøy og konsepter som de ansatte må forholde seg til. Nye verktøy som har vokst frem er blant annet medarbeidersamtaler, målstyring og endringsledelse (Ibid). Organisasjoner lever i samfunnet og preges og styres av det samfunnet de er en del av. Organisasjonene påvirkes av samfunnsendringer og må selv tilpasse seg de endringer som skjer. I takt med endringer i samfunnet forsøker de enkelte organisasjoner å tilpasse seg samfunnet de er en del av. Dette kan kreve en aktiv tilpassing til endring og læring. Organisasjonen må endre både tankesett og handling.

Kompetansebehovets sterke fokusering i arbeidslivet kan i sammenheng med tiltak for kompetanseutvikling tilbakeføres til sentrale samfunnsmessige endringer og interne forandringer. I dag er det sterkt fokus på det å investere i kompetanse. Mennesket ses som verdifulle aktiva. Kunnskap og kompetanse ses som en innsatsfaktor og med ansatte som bærere av dette oppfattes som utslagsgivende i graden av foretningmessig suksess.(Nordhaug 1987). I følge Nordhaug er kravet om å stadig utvikle både ny og eksisterende kompetanse ikke er nok for å forstå de mål som settes til kompetanse. I en organisasjon vil derfor behovet for kompetanse være et behov knyttet til individene på den ene siden og et behov knyttet til organisasjonens ønsker og mål på den andre. Virksomheten og den ansattes behov for kompetanse i banknæring vil variere i type og omfang. I denne avhandlingen skal jeg fokusere på kompetanse på bakgrunn av behovet for formell kompetanse og, erfaringsbasert kompetanse.

1.3 45+

Kompetanseforskjeller er ikke et nytt fenomen, men nye begreper rundt temaet har nok fått større betydning den siste tiden. Seniorpolitikk og seniorkompetanse er blitt et aktuelt diskusjonstema og er et tema som får større og større spalteplass i media. Debatten har blomstret opp omkring formell og real kompetanse og da særlig kompetansen som de eldre arbeidstakere har, realkompetanse, og verdsettelse av denne. I avhandlingen vil betegnelsen erfaringskompetanse bli brukt om realkompetanse. Befolkningsstatistikken og den demografiske utviklingen, viser at andelen yrkesaktive i aldersgruppen 45 – 67 år er stigende, og at i løpet av en tiårsperiode vil det være en fordobling av eldre ansatte i arbeidslivet. I NOU (1991:4) heter det at;

”Utover i neste århundre vil det bli flere eldre enn yngre i arbeidsstyrken, og oppdatert kunnskap vil ikke samme grad som i dag automatisk bli tilført arbeidslivet via de unge, nyutdannede”(NOU 1991:4).

1.4 Hvorfor banknæring

Utgangspunktet mitt for å skrive en avhandling knyttet til dette temaet, var møtet med Finansforbundet. Oppdraget ble gitt via vitenskapsbutikken på Blindern hvor Finansforbundet etterlyste studenter som kunne belyse deres kompetansesituasjon og de utfordringer relatert til dette. I Finansforbundet er medlemmene hovedsaklig fra næringer innen bank og forsikring. I Finansforbundet hevder de at det var oppstått et skille mellom de med formell kompetanse og de med lang fartstid og mye erfaringsbasert kompetanse. Det hadde utviklet seg en trend hvor en ansatte folk med formell kompetanse, hvor kompetansen var i tråd med det behovet som stiltes i markedet. De var opptatt av å være konkurransedyktige på kompetanse. Forbundet hevder at det over tid og gjennom flere omorganiseringer og endringstiltak har vokst frem en holdning i banknæringen som bygger på at ansatte med hovedsakelig erfaringsbasert kompetanse, ikke blir verdsatt og anerkjent på lik linje med ansatte med formell kompetansen som bl.a. de yngre arbeidstakerne har. Det ble også hevdet at kompetansen til de erfarne oppfattes å være ”på vei ut” og at trenden er å ansette nye medarbeidere med formell kompetanse. Det hevdet at en kunne spore en fremvekst av holdninger knyttet en myte basert på at de yngre med formell kompetanse behersker dagens krav i større utstrekning enn de med erfaringskompetanse. Problemet slik Finansforbundet ser det, er knyttet til hvordan banknæringen i større grad kan se nytten i og benytte seg av det de betegner som ”*gammel*” kompetanse. Videre er forbundet opptatt av å være rustet i omstillingsprosesser og til enhver tid og besitte den kompetansen som det forventes at finansnæringen skal inneha nå og i fremtiden. Denne type kompetanseutfordringer knyttet til forskjellene i kompetanse opplever Finansforbundet det er viktige å møte i sin planlegging og utvikling av kompetanse.

Jeg har gjennomført den empiriske studien i Gjensidige NOR i Oslo. Banken er medlem av Finansforbundet. I ettertid av min empiriske undersøkelse har Gjensidige NOR fusjonert og heter i dag DnB NOR. Banken hvor jeg fikk intervju de ansatte bestod av to avdelinger, en daglig bank og et investeringssenter. Banken blir i avhandlingen sett som virksomhet i et arbeidsliv i endring.

1.5 Avgrensning og problemstilling

Samfunnsmessig aktualitet og interesse dannet grunnlag for temavalg og problemstilling. Vi lever i et samfunn som endres. Dette skaper utfordringer for kompetansen i organisasjoner og det kompetansebehovet virksomhetene har. Avhandlingen bygger på en forståelse om at organisasjoner trenger ulike typer kompetanser, men at de også trenger kunnskap om hvordan kompetanse tilegnes via læring, og kommer til uttrykk i organisasjonen. Dette slik at en i omstillings- og endringsprosesser kan tilrettelegge for at kompetansen og den enkeltes læring ivaretas og utvikles på en god måte og som igjen kommer organisasjonen til gode. Bevissthet og refleksjon er sentrale begreper. Fokuset retter seg mot forskjeller i kompetansetyper det vil si formell- og erfaringsbasert kompetanse, og hvordan en på en best mulig måte kan legge til rette for en utvikling som forstår og tar høyde for forskjellene. Kompetansekartlegging og behovsanalyse er valgt å ikke tas med i denne avhandlingen, da dette ses å ligge utenfor oppgavens tema. Med dette som utgangspunkt har jeg innenfor rammen av det omfattende temaområdet, valgt å avgrense min avhandling til følgende problemstillinger:

Kan organisasjonslæring være et svar på kompetanseutfordringer knyttet til formell og erfaringsbasert kompetanse?

Delproblemstillinger som vil være aktuelle for å kunne besvare problemstillingen er:

Hvilken betydning har forskjellige typer kompetanse i dagens arbeidsliv?

Hvilke utfordringer skaper endringer i organisasjoner på informantens kompetanse?

Hva blir gjort med tanke på kompetansetiltak fra informantens og bedriftens side for å møte dagens krav og utfordringer knyttet til kompetanse?

For å besvare problemstillingen anser jeg det som viktig å innbefatte følgende områder i oppgaven:

- Forståelse av kompetansebegrepet
- Kompetansetilegnelse via læring
- Endring
- Organisasjonslæring

1.6 Begrepsavklaring

Noen begreper kan være på sin plass å avklare. *Formell kompetanse* forstås som kompetanse ervervet gjennom utdanning og vurdert ved eksamen. *Erfaringsbasert kompetanse* forstås som den kompetansen som er ervervet gjennom arbeidserfaring. Med *kompetanseutfordringer* forstås det i avhandlingen som fremvekst av en holdning hvor erfaringsbasert kompetanse ikke anerkjennes og kommer til uttrykk på lik linje med formell kompetanse i virksomheten.

1.7 Teoriramme

Det å forstå og samtidig mestre de utfordringer som kan knyttes til kompetanse som ligger i dagens arbeidsliv, krever forståelse og kunnskap om de endrings- og læringsprosesser som foregår i organisasjonen. I en teoretisk tilnærming til problemet vil det være av betydning å gå nærmere inn på begrepene kompetanse, læring, endring og organisasjonslæring. I behandling og forståelse av begrepet kompetanse og ulike typer kompetanse, samt konkretisering av innholdskomponentene i begrepet, tar utgangspunkt i blant annet teori av Nordhaug (1987), (1998). Tilegnelse av kompetanse behandles med utgangspunkt i teori i tråd med kunnskapsbaserte og erfaringsbaserte læringsmetoder. Erfaringsbaserte læringsmetoder blir presentert med Lave og Wenger (1991) som hovedrepresentanter for situerte læringsteori. Schön (2001) og Dewey (1916), representerer teori der refleksjon blir fremhevet. Forståelse av endring behandles med utgangspunkt i aktivitetsteori med Engeström (1987) som

hovderepresentant. Organisasjonslæring behandles og da med utgangspunkt i Argyris og Schön(1996) og deres definisjon av begrepet. I teorikapitelene vil det drøftes en større bredde i teorien enn det som kommer frem i empirien. Dette er blitt gjort fordi jeg anser det som sentralt å ha med den teorien som er frembrakt for å forstå en helhet innenfor temaet i tråd med problemstilling og empirisk arbeid.

1.8 Avhandlingens oppbygging

I innledningen har jeg prøvd å klargjøre begrunnelsen for valg av tema og fokus i oppgaven. Stor interesse for feltet og samfunnsmessig nytteverdi, samt møtet med Finansforbundet var avgjørende for valgene som er tatt. Det er begrunnet hvorfor dette temaet er valgt og presentert problemstillingen. Jeg har også gjort rede for hvilke områder jeg vil legge mest vekt på for å best mulig å besvare problemstillingen.

I kapittel 2 tar jeg for meg kompetansebegrepet og innholdskomponenter i begrepet. Videre rettes fokus mot ulike kompetanseforskjeller. Til slutt diskuteres tilegnelse av kompetanse via læring med fokus på teoretisk eller praktisk utgangspunkt for læring hvor teorier i spenningsfeltet teori og praksis omhandles.

I kapittel 3 ser jeg nærmere på begrepet endring. Det tas opp ulike typer endring. Aktivitetsteori brukes til å forklare endringer i organisasjonen. Det rettes fokus på forståelse av aktivitetsteori og betydningen av at faktorer i systemet virker inn på hverandre og at artefakter bidrar til endring som kan ha betydning for kompetansesituasjonen.

I kapittel 4 rettes fokus på endrings - og læringsprosesser på organisasjonsnivå. Forskjellen mellom endring som utvikling og endring som læring belyses. Det rettes fokus på organisasjonslæringsmodellen til Argyris og Schön.

I kapittel 5 gjør jeg rede for de metodiske overveielser. Det redegjøres for de valg og fremgangsmåte i den empiriske undersøkelsen. Det ses på ulike forskningsmetoder som kvalitativ og kvantitativ metode. Videre redegjøres for utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuer. Det gjøres rede for reliabilitet og validitet og tilslutt gis det en presentasjon av informantene.

I kapitel 6 belyser jeg resultatene fra undersøkelsen. Resultatene blir presentert og drøftet fortløpende i forhold til den aktuelle teorien.

I kapitel 7 oppsummerer jeg data fra analysen og belyser disse opp mot problemstilling. Til slutt foretar jeg en avsluttende refleksjon rundt oppgaven og temaet samt åpner for noen pedagogiske tanker rundt temaet.

2 Kompetanse og læring

Organisasjoner lever i samfunnet og styres av de endringer som skjer. Endringer i organisasjoner kan forstås i relasjon til de ansatte i virksomheten. Det er de ansatte som besitter kompetansen til organisasjonen som er tilegnet gjennom læring. I dette kapitlet vil jeg rette fokus mot kompetanse og læring. Jeg skal se på de innholdskomponenter jeg legger til grunn for begrepet kompetanse. Videre defineres ulike typer kompetanse med vekt på formell og erfaringsbasert kompetanse. Hvordan en tilegner seg kompetanse vil bli diskutert i lys av ulike teoretiske perspektiv på læring. Det skilles mellom et teoretisk og praktisk utgangspunkt for læring. Erfaringslæring blir presentert blant annet via situert læringsteori. Refleksjonsaspektet i tilknytning til erfaring ses i lys av Schön og ulike nivåer av handling og refleksjon og Dewey sitt perspektiv om refleksjon etter erfaring. Videre belyses Nonaka og Takeuchis læringsteori hvor læring forgår gjennom kunnskapsspiraler.

2.1 Kompetansebegrepet

Kompetansebegrepet har fått stor aktualitet de siste årene og kan muligens betegnes som et trendord som får mye oppmerksomhet. Kompetanse brukes i mange ulike sammenhenger og innen mange ulike fagområder. Dette kan bidra til at kompetansebegrepet til dels er vanskelig å definere. I denne oppgaven er det sentralt at begrepet defineres ut i fra et pedagogisk perspektiv.

I min diskusjon rundt kompetansebegrepet er det hensiktsmessig at forståelsen knyttes til avhandlingens empiriske fokus; Opplevelser og holdninger knyttet til kompetanseforskjeller i et arbeidsliv i endring, med fokus på formell og erfaringsbasert kompetanse. Dette åpner for spørsmål rundt hva kompetanse er og hvordan en tilegner en seg kompetanse? Mange definisjoner av kompetanse er relatert til individet. Det handler om individuelle forutsetninger hos mennesker. De siste årene har begrepet også fått et organisasjonsrelatert innhold eller et kollektivt innhold. Med dette kan en forstå den samlede kompetansen i en organisasjon som

står overfor visse oppgaver. Her skiller en ofte mellom hvilke krav til kompetanse som stilles til organisasjonen som et hele og hvilke krav til kompetanse som stilles til de ansatte. I denne oppgaven rettes fokuset mot ansatte i banknæringen og deres behov for kompetanse i utførelsen av oppgaver i et arbeidsliv som er i endring. Det er kompetanse på individnivå som er sentral i denne diskusjonen. De ansatte er samtidig del av en organisasjon derfor vil diskusjonen om kompetanse og læring vil derfor dels være avhengig av og dels være bundet til en del faktorer på organisasjonsnivå. Dette vil jeg ta opp i kapittel 3 og 4.

Begrepet kompetanse stammer fra den latinske termen *competentia*, som omhandler det å være funksjonsdyktig eller å ha nok kunnskaper, vurderingsevne, styrke eller ferdigheter til å utføre oppgaver og oppnå ønskede mål (Lai 1997). Felles for en del definisjoner av kompetanse er at de inkluderer kunnskaper og ferdigheter, i tillegg til evner og holdninger (Lai 1997). I Gullichsen (1992) sin utdyping av kompetansebegrepet hevdes det at;

”kompetanse er ingen egenskap hos et individ, men et uttrykk for relasjonen mellom individet og hans eller hennes oppgaver, der vedkommendes egenskaper og forutsetninger prøves opp mot de krav som organisasjonen stiller.” (Gullichsen 1992:7).

Kompetansedefinisjonene overfor kan her forstås å være ulike, men handlingsrettet og de peker på sentrale egenskaper ved kompetanse. Videre kan en se Nordhaugs definisjon av kompetanse hvor det heter:

”kunnskaper, ferdigheter og evner som kan anvendes til å utføre arbeid”(Nordhaug1998:21), eller *”anvendte og anvendbare kunnskaper, ferdigheter og evner som har bruksverdi i arbeidslivet”* (Nordhaug 1987:17).

Denne definisjonen understreker altså at kompetanse må ha et anvendelsesaspekt som knyttes til arbeid og eller oppgaver. Definisjonen inneholder et handlingsaspekt som ses i tråd med de ressurser en har tilegnet seg og besitter. Kompetanse er da ikke bare noe en har men også noe som anvendes og som gir et resultat. Denne sammenholdingen av ressurser og handling gjør kompetanse til et dynamisk fenomen.

Noen vil knytte holdninger til kompetansebegrepet i betydningen meninger, innstillinger og verdier (Lai 1997). Nordhaug utelater holdninger i sin definisjon av kompetansebegrepet med den begrunnelse at han av analytiske årsaker mener det er hensiktsmessig å skille mellom kjernekomponenter i begrepet, og komponenter som kan virke inn på anvendelsen av

kompetansen. Han kaller dette for omdannelsen av kompetanse til arbeid (Nordhaug1998). På bakgrunn av dette kan det forstås at kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som ikke kan anvendes i utførelsen av arbeid, ikke kan betraktes som kompetanse. Senere er også begrepet erfaring knyttet til kompetansebegrepet (Nordhaug1998). Erfaring hevdes å kunne øke kompetansen. I tråd med Nordhaug (1998), mener jeg at erfaring representerer et overflødig element i en begrepsdefinisjon knyttet til kompetanse, fordi den ikke har betydning med mindre den er nedfelt i komponentene kunnskaper og ferdigheter som brukes i utførelsen av jobben(Ibid).

Kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger viser til hvilke elementer som inngår i kompetansebegrepet og kan betegnes som innholdskomponenter, eller mer bestemt hva kompetansebegrepet er bygget opp av. Vi har sett at de fleste er enige om at kunnskaper, ferdigheter og evner er hovedkomponenter og at det er noe uenighet hvorvidt holdninger og erfaring er del av kompetansebegrepet. I tråd med avhandlingens fokus mot formell og erfaringsbasert kompetanse er det av interesse å belyse innholdskomponentene fordi komponentene kan forstås å vektlegges ulikt innenfor de ulike kompetansetypene. Disse komponentene skal jeg belyse nærmere.

Kunnskap handler om det en vet eller har informasjon om. Det kan forstås som en slags database over det en vet. Nordhaug (1998) ser på kunnskap som ulike former for informasjon som er mer eller mindre organisert hos individet i motsetning til ferdigheter som er den kompetansekompenten som er nærmest knyttet til konkret, praktisk handling (ibid). Lai (1997) deler kunnskaper inn i flere klasser og skiller mellom deklarativ kunnskap, kausal kunnskap og prosedyrisk kunnskap. Deklarativ kunnskap er rent beskrivende, og knyttet til teoretisk kunnskap. Den kausale kunnskapen beskriver årsakssammenhenger og relasjoner. Prosedyrisk kunnskap knyttes til konkrete, praktiske prosesser og metoder. Prosedyrisk kunnskap kan knyttes til ferdigheter(ibid). Her kan det understrekes at skillet mellom kunnskaper og ferdigheter ikke er ukomplisert.

Det kan også skilles mellom bevisst og ubevisst kunnskap. Dette kan knyttes til skillet mellom utalt og taus kunnskap. Nonaka og Takeuchi (1995) skiller mellom utalt og taus kunnskap og bruker betegnelsene eksplisitt og implisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap er bevisst kunnskap som en lett kan verbalisere i motsetning til implisitt eller taus kunnskap. Taus kunnskap er vanskelig å formidle muntlig. Begrepet taus kunnskap refererer til at en person kan være i besittelse av kunnskap selv om disse kunnskapene ikke kan gis i en språklig

form. Stor del av vår kunnskap er taus og det kan ses i relasjon til at mye av læringen forgår gjennom ubevisste prosesser. På denne måten er en ikke bevisst på hva en kan eller hva en har lært. Det er først gjennom anvendelse at denne kunnskapen blir synlig og kommer til uttrykk. Det er med andre ord snakk om en type ferdighets kunnskap, eller praktisk kunnskap. Dette kan ses i tråd med det Lai betegner som prosedyrisk kunnskap. Nonaka og Takeuchi (1995), hevder at all kunnskapsutvikling starter med taus individuell kunnskap, som det kan være vanskelig å kommunisere til andre. Taus kunnskap hevdes å være den viktigste kilden til innovasjon og nyskaping men allikevel blir den ikke utnyttet i bedrifter og blir ofte sett på som vanskelig å skille ut for produktivt formål. Kunnskap må artikuleres og deles med andre i en organisasjon for at den skal ha noen påvirkning (Ibid).

Kunnskap alene er ofte ikke nok for å utføre oppgaver. I de fleste situasjoner kreves det også praktiske ferdigheter. Lai (1997) beskriver ferdigheter som evner til å utføre komplekse og velorganiserte adferdsmønstre på en smidig og tilpasningsdyktig måte for å nå de definerte mål. Nærheten ferdigheter har til praktisk handling er kort og det gjør at ferdigheter er lette å observere i motsetning til kunnskaper, evner og holdninger. Tilegnelse av kunnskap er ikke alltid en forutsetning eller tilstrekkelig for innøvelse av ferdigheter, verken praktisk eller kognitivt. Ferdigheter kan skapes gjennom erfaringer og øvelse over lang tid gjerne i form av observasjon og imitasjon av andres adferd. Denne formen for læring bidrar til læring og utvikling av taus kunnskap (Ibid). I følge Nordhaug (1998) er ferdigheter forklart som kapasiteter til å handle på bestemte måter. Nordhaug mener komponenten ferdigheter er den kompetansekomponenten som er nærmest knyttet til konkret, praktisk handling (Ibid).

Komponenten evner i kompetansebegrepet kan beskrives som individets potensial slik det kommer til uttrykk gjennom stabile egenskaper og kvaliteter. Evner påvirker muligheten til å utføre en oppgave eller skaffe seg eller bruke kunnskaper, ferdigheter holdninger. Evner kan ikke utvikles men fungerer som sentral premissleverandør i den enkeltes kompetanse (Ibid). Hvorvidt holdninger skal være med som komponent i kompetansebegreper råder det noe uenighet om. Nordhaug fastholder skillet mellom kompetanse og faktorer som påvirker anvendelsen av kompetanse. Krog og Roos (1993, i Lai 1997) inkluderer holdninger som komponent i kompetansebegrepet ut fra et argument om at holdninger påvirker oppgaveutførelsen direkte og bidrar til å kunne trekke slutninger om hvorvidt en person er kompetent eller ikke. Når holdninger trekkes inn i kompetansebegrepet er det jobbrelaterte holdninger som understrekes og med det menes meninger og oppfatninger og verdier som er

knyttet til oppgaver og handling. Holdninger kan i dette ha betydning i ulike tiltak i det å anskaffe utvikle og søke kompetanse(Ibid).

I denne avhandlingen har jeg i tråd med oppgavens tema og på bakgrunn av det overstående valgt å definere begrepet kompetanse som *”Samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å løse problemer eller utføre aktiviteter og oppgaver”*.

Samtidig vil jeg påpeke at jeg forstår kompetanse som noe som danner mening innefor en ramme av sosial kontekst og i relasjon til andre individer. Kompetansekomponentene kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger slik jeg ser det, vil trolig overlappe hverandre og sammen gir de mening slik de kommer til uttrykk i en persons samlede kompetanse. Allikevel vil det være grunn til å anta at arbeidstakere i banknæringen med hovedsakelig erfaringsbasert kompetanse er knyttet til ferdighetskomponenten i kompetansebegrepet. På den andre siden vil det være grunn til å forstå arbeidstakerne med hovedvekt på formell kompetanse ut i fra kunnskapskomponenten i kompetansebegrepet.

Jeg har til nå definert og redegjort for de komponentene som jeg i avhandlingen mener er hensiktsmessig å innbefatte i kompetansebegrepet. I det videre skal jeg rette fokus mot ulike typer av kompetanse. Utfordringer i tilknytning til det å ha ansatte med ulike kompetanseformer og da henholdsvis formell og erfaringsbasert kompetanse som var utgangspunktet for den empiriske undersøkelsen, krever en avklaring av denne inndelingen i typer kompetanse. I det videre skal jeg ta opp ulike typer av kompetanse i tråd med avhandlingens fokus.

2.2 Forskjellige typer kompetanse

Kompetanse har så langt vært belyst gjennom de innholdskomponentene begrepet er bygget opp av. Det finnes ulike typer eller former for kompetanse og det finnes mange måter å dele inn kompetanse på. Jeg vil nedenfor ta for meg noen inndelinger som er hensiktsmessig for denne avhandlingens tema, hovedsakelig formell kompetanse og erfaringsbasert kompetanse.

Det er mange måter å dele inn kompetansebegrepet på. Et vanlig skille er skillet mellom real kompetanse og formell kompetanse I NOU (1986) skilles det mellom real- og formell kompetanse. Realkompetanse kan forstås som den samlede kompetanse en person har ervervet seg gjennom formell utdanning, arbeidserfaring, organisasjonserfaring og privatliv

(Lai 1997). Formell kompetanse ses som ferdigheter vurdert ved eksamen og varierte sertifiseringsprøver (NOU 1991). Dette er også i tråd med Grønhaugs (i Nordhaug 1990) definisjon av begrepene. En annen tilnærning til realkompetanse finner vi hos Dalin. Dalin (1993:18) definerer realkompetanse som den kompetanse som kommer til uttrykk gjennom arbeidet. I denne definisjonen inngår både holdninger, kunnskaper, ferdigheter, erfaring, og bruk av andres kompetanse. En persons realkompetanse kan derfor forstås å være en persons formell kompetanse og uformell kompetanse. Lai (1997) definerer i tillegg uformell kompetanse som en ustandardisert erfaringslæring. Den uformelle kompetansen er dynamisk og vil utvikle seg gjennom hele livet (Lai 1997).

I avhandlingen er det valgt å bruke betegnelsen erfaringsbasert kompetanse og det skilles mellom formell kompetanse og erfaringsbasert kompetanse. Betegnelsen erfaringsbasert kompetanse kan forstås som nært tilknyttet innholdet i begrepet realkompetanse som er gitt overfor. I min forståelse av begrepet ses denne type kompetanse som ervervet gjennom praksis og arbeidserfaring og er den samlede kompetansen som kommer til uttrykk gjennom arbeidet. Begrepet ble valgt på bakgrunn av at begrepet ble anvendt av Finansforbundet, og at begrepet forsterker nær relasjon til praksis og erfaring.

Nordhaug (1990) inkluderer ikke erfaring som komponent i sin definisjon av kompetanse, fordi erfaring har liten betydning dersom den ikke nedfelles i kunnskaper, ferdigheter og i praktisk utføring av oppgaver (Nordhaug 1990). Basert på dette grunnlaget mener jeg det gir mening å snakke om erfaringsbasert kompetanse. Erfaringsbegrepet har en dobbel betydning, noe som kan skape forvirring omkring hvilken mening en skal legge i begrepet. Til daglig benyttes erfaring som betingelse for læring eller selve læringsmåten. Andre ganger beskriver begrepet erfaring selve resultatet, altså det som er lært. Det er av stor betydning at det skilles mellom disse formene siden det er et skille mellom erfaring som årsak til, eller virkning av læring.

Hvorfor kan det tenkes at det oppstår utfordringer knyttet til kompetansetyper? Arbeidsplasser kan anses å være et knapphetsgode i dagens samfunn. At det har oppstått konkurranse om arbeidsplassene er et kjent fenomen. Kan denne konkurransen om arbeid bidra til at anseelsen av formell kompetanse øker? Formell kompetanse kan forstås å være lett å dokumentere og uttrykke i motsetning til erfaringsbasert kompetanse. På den andre siden hevder Grønhaug (i Nordhaug m.fl. 1990) at realkompetanse er sentralt og viktig i dagens arbeidsmarked da kompetanse i form av *"know how"* og *"know what"* har et islett av *"learning by doing"*, og at

denne kompetanseformen tilegnes i stor grad erverves gjennom arbeidet (Grønnhaug i Nordhaug m.fl. 1990). Denne type kompetanse som erverves gjennom arbeid innebærer andre komponenter enn formell kompetanse og er i tråd med det som i det overstående er beskrevet som ferdighetskomponenten i kompetansebegrepet. Nordhaug (1990) nevner to sentrale dimensjoner ved realkompetanse som ressurs i arbeidslivet. Den ene er i hvilken grad kompetanse kan brukes i ulike arbeidsorganisasjoner og kalles *organisasjonsspesifikk kompetanse*. Den andre dimensjonen er *oppgaveeigenhet*, som kan beskrives som anvendelse av kompetanse til løsning av enkeltoppgaver, begrenset sett av oppgaver eller til løsning av et bredt spekter av oppgaver.

En annen inndeling av kompetanse skiller mellom generell og spesifikk kompetanse. Kompetanse ervervet gjennom utdanning er hovedsak generell. Generell kompetanse kan brukes på tvers av bransjer og fagfelt og kan være lett omsettelig i et eksternt arbeidsmarked. Spesifikk kompetanse oppnås ofte gjennom erfaring. Denne kompetansen er ofte rettet inn mot en bestemt virksomhet eller jobb og kan være vanskeligere å omsette i arbeidsmarkedet. Kompetansetypene generell og spesifikk kompetanse kan ses som ytterpunkter på en skala og at en som oftest innehar elementer av dem begge (Nordhaug (1987), (Nordhaug 1990), (Nordhaug 1996).

Så langt har jeg belyst ulike kompetansetyper. De ulike kompetansetypene kommer til uttrykk og gir mening i en kontekst, enten i en jobbrelatert situasjon eller i utførelsen av oppgaver. Hvilken kompetanse det er behov for styres av oppgaver som skal utføres og utfordringer som må løses. Kompetansebehovet i organisasjoner er det som styrer etterspørselen for kompetanse. Kompetansebehov indikerer en kartlegging som er nødvendig for å få til en utvikling i en eller annen retning. Innledningsvis er det pekt på at kompetansebehovets sterke fokusering i arbeidslivet, i sammenheng med tiltak for kompetanseutvikling, kan tilbakeføres til sentrale samfunnsmessige endringer og interne forandringer. Vi ser i dag et sterkt fokus på det å investere i kompetanse og at mennesket ses som bærere av denne verdifulle kompetansen. Kunnskap og kompetanse ses som en innsatsfaktor og med ansatte som bærere av kompetanse oppfattes som utslagsgivende i graden av foretningmessig suksess (Nordhaug 1987). Nordhaug (1987) hevder at kravet om å stadig utvikle både ny og eksisterende kompetanse ikke er nok for å forstå de mål som settes til kompetanse. Han hevder at kompetanse må planlegges, anvendes, utnyttes og utvikles. Slik det foregår i dag er det et kompetansegap mellom behov og situasjon, hvor en stadig forsøker å fylle dette gapet med nye ansatte og nye områder. Det oppstår en avstand mellom strategiske mål og de

menneskelige resurser (Nordhaug1987). Er det i dette kompetansegapet at utfordringer knyttet til kompetanse oppstår?

Læring er en forutsetning for tilegnelse av kompetanse. Hvordan en tilegner seg kompetanse kan variere. Det er derfor nødvendig å belyse hvordan en kan tilegne seg og utvikle kompetanse. I det videre tas opp ulike teoretiske innfallsvinkler til hvordan kompetanse kan erverves.

2.3 Kompetansetilegnelse via læring

Kompetanse forstås gjerne som ervervet gjennom ulike former for læring. I banken som jeg studerte ble gjerne betegnelsen kompetanseutvikling brukt om læring. Kompetanseutvikling er et omfangsrikt felt som søker å gi innsikt og forståelse for grunnleggende særtrekk ved kunnskapsbaserte virksomheter med vekt på hvordan kunnskapsmiljøet fungerer i en institusjonell kontekst. Kompetanseutvikling handler om å tilegne seg kompetanse. Mitt utgangspunkt er at all tilegnelse av kompetanse forgår gjennom læring. Læring ses altså som metode for å ervervelse av kompetanse. Læring kan forstås som en funksjon av samspillet mellom miljø, en situasjon og en person med sine biologiske dimensjoner (Imsen 1995) Begrepet læring kan defineres på ulike måter og avhenger til en viss grad av ens teoretiske utgangspunkt. De ulike definisjonene baserer seg på og har ulik vektlegging av enten biologiske, mentale prosesser eller miljømessig påvirkning. En generell definisjon av læring kan være; ” *systematisk og organisert tilegnelse av kunnskap*”(NOU 1991:4). Læring kan også defineres som ” *prosesser som fører til endring i en eller flere av dimensjonene kunnskap, ferdigheter, kognitive evner, holdninger og andre personlighetsrelaterte faktorer*”(Nordhaug1987:41). Moxnes (1982) hevder at læringsbegrepet omfatter mer eller mindre varige endringer av adferd (Moxnes1982:22). Nyborg definerer læring som; ” *det å forandre seg eller bli forandret ved å gjøre erfaringer, lagre erfaringer, og tankemessig bearbeide lagrede aktiviserte erfaringer*” (Magnar Nyborg1994: 17). På bakgrunn av disse definisjonene kan det stilles spørsmål om hva det er som forandres, og følgelig lærers. Det kan også stilles spørsmål om hvordan læringen skjer og da gjerne i samspill med omgivelsene. Læring kan opptre som resultat av planlagt og formell instruksjon som kunnskapsoverføring eller på bakgrunn av uformelt samspill eller interaksjon mellom mennesker og miljømessige

omgivelser. Kompetansen som en erverver blir et resultat av læringen.

Kompetanseutfordringer i denne avhandlingen er knyttet til formell kompetanse og erfaringsbasert kompetanse og kan på mange måter forstås å berøre spenningsforholdet mellom teori og praksis. Formell kompetanse har vi sett kan forstås å være knyttet til læring gjennom formell instruksjon, gjerne i en utdanningsinstitusjon. Den erfaringsbaserte kompetansen kan forstås i relasjon til uformell læring gjennom praksis, forstått som erfaringslæring. Spenningsforholdet mellom teori og praksis har vært et av grunnproblemene innenfor pedagogikken (Rasmussen, i Nielsen og Kvale 1999). I det videre vil jeg sette fokus på ulike teorier om hvordan teori og praksis kan opptre i arbeidslivet med tanke på kompetansetilegnelse og læring.

2.3.1 Teoretisk eller praktisk utgangspunkt for læring

En kan skille mellom teoretiske og praktiske læringsmetoder i arbeidslivet. Bør læring i arbeidslivet fokusere på læring gjennom teoretisk kunnskap eller praktisk trening og erfaring på arbeidsplassen? Dette kan forstås som at læring opptre både på bakgrunn av formell instruksjon eller forekommer som resultat av uformelt samspill mellom individ og miljø. Moxnes (1988) mener at resultat av opplæring utenfor arbeidsplassen er begrenset. Denne opplæringen er vanskelig å integrere i det daglige virke på arbeidsplassene sier han. Med dette kan en altså forstå at opplæring utenfor arbeidsplassen bidrar til å redusere effekten og overføringsverdien av formell utdanning og derfor kan det hevdes at læring må finne sted i det daglige arbeidet. I FAFO rapport 212 hevdes det at den vanligste formen for kompetanseutvikling i arbeidslivet foregår gjennom det daglige arbeidet. Det er altså en type vektlegging av erfaringslæring i arbeidslivet. På den andre siden kan det, som det også som det ble påpekt i svarene fra den empiriske undersøkelsen, oppleves å være en enorm satsing på formell kompetanse og anskaffelse av denne. Både gjennom rekruttering av ansatte fra utdanningsinstitusjoner og at det er en vektlegging på bruk av eksterne utdanningskanaler. Samtidig påpeker flere av informantene, i tråd med innholdet i FAFO rapport 212, at erfaringslæring er nødvendig og at det foregår erfaringsoverføring fra de erfarne ansatte til de nyansatte. Mange av informantene jeg snakket med hadde hovedsakelig erfaringsbasert kompetanse. Det har med andre ord vært og er en vektlegging av erfaringslæring i arbeidslivet. Hvorvidt eller i hvilken grad erfaringslæring er den mest hensiktsmessige

læringsmetoden i arbeidslivet mener jeg avhenger av hvilken type kompetanse det er ønskelig å tilegne seg. Jeg vil videre ta for meg erfaringslæring og belyse hvordan det kan trekkes en linje mellom erfaringslæring og teoretisk kunnskap.

2.3.2 Erfaringslæring

I Erfaringslæring, eller når en skal se på læring på arbeidsplassene, er de sosiale omgivelsene viktige faktorer i læringsprosessen. Dette i motsetning til de psykologiske læringsteoriene, som de behavioristiske og kognitive læringsteoriene. Disse har individet som den sentrale analyseenhet og definerer læring som endring av individets atferd eller mentale strukturer. Behavioristene ser på læring som ren kunnskapsoverføring og kognitivistene ser på læring som en kognisjonsprosess. Læring blir dermed lik i de ulike situasjoner. Erfaringslæring har nærhet til de sosiale omgivelsene i læringsprosessen. Nielsen og Kvale (1999) hevder at det har oppstått en fornyet interesse for at læring foregår innefor sosial praksis. Disse tar sitt utgangspunkt i mesterlære og hevder at denne tenkningen henspiller læringsteori som teorier om situert læring. Situert læring og læring i en sosial praksis har til dels en normativ karakter fordi de er opptatt av læringspotensialet i praksisfellesskapet og organiseringen av læringen. Walter Føyen (1998) hevder at de situerte perspektivene om læring må betraktes som et løst nettverk av teorier og perspektiver. Jeg vil i det videre tilnærme meg teorien om situert læring til Lave og Wenger samt belyse læringsperspektivet til Nielsen og Kvale.

2.3.3 Det situerte læringsperspektiv

Erfaringslæring er knyttet til de sosiale omgivelsene i læringsprosessen. Læring i det situerte læringsperspektiv er opptatt av at læring forgår gjennom praksis. I følge Lave og Wenger (1991) foregår læring i kraft av personens deltagelse i samfunnsmessig praksis. De argumenterer for at et situert aspekt i læring ikke bare går ut på at personen endrer oppfatning og handling i læringssituasjonen, men utover den og tar den med inn i andre situasjoner som personen deltar i på andre tider og steder (Lave og Wenger 1991). På denne måten kan en tenke seg læring som en kompleks og transformerende del av hverdagslivet. Læringen blir en del av subjektets skiftende deltagelse i bevegelse gjennom forskjellige kontekster. Læring blir

på denne måten en del av handling eller samhandling (Lave i Nielsen og Kvale 1991). I dette perspektivet forklarer en læring ved at individene lærer via deltakelse og deltakerrelasjoner. Læring i dette perspektivet må ikke forveksles med undervisning eller overføring da det er en forenkling av læringsbegrepet. (Ibid). Mange vil kritisere dette perspektivet om læring via deltakelse og hevder at deltakelsen ikke er viktig, men heller den enkeltes kognitive læring.

Mesterlære er i følge Nielsen og Kvale (1999), en form for læring som bygger på at det ikke er en atskillelse mellom læring og anvendelse av det lærte. Opplæringen foregår der en skal anvende det lærte. Læringen er innlært i en sosial praksis og den er betinget av den lærendes deltakelse i praksisen. Innenfor mesterlære er læring noe som foregår gjennom deltakelse i praksis hvor det sosiale aspektet er betonet. Læring oppnås i fellesskapet og den lærende kan tilegne seg en profesjonell identitet gjennom erfaringslæring. I følge Nielsen og Kvale (1999) er ikke mesteren avgjørende men praksisfellesskapet i det personsentrerte forholdet mellom mester og læring. Dette kan betegnes som mesterlære ved at læring skjer gjennom det å utføre det arbeidet læringen sikter mot(Ibid).

Læring i situert perspektiv kan forstås som en dynamisk bevegelse fra perifer til full deltakelse i et praksisfellesskap (Lave og Wenger1991). Begrepet *legitim perifer deltakelse* vil i følge Lave og Wenger (1991) åpner for en forståelse av at den lærende deltar i et praksisfellesskap. Perifer sier noe om den lærende som i bevegelse mot full deltakelse via beherskelse av viten og forståelse. Det er en relasjon mellom den erfarne og den nyankomne, en prosess, hvor den nye blir en del av praksisfellesskapet. Perifer viser til at det er mangfoldig og ulikartet deltakelse og at det er mer eller mindre engasjerende og omfattede måter å være plassert på innenfor de områder av deltakelse, som fellesskapet definerer. Det er her en kan forstå bruken av begrepet ”legitim” (Lave og Wenger 2003). Full deltakelse kan forstås som at en oppnår relasjoner til de ulike former for medlemskap av fellesskapet, selv om en ikke kan snakke om en kjerne eller senter i fellesskapet. Læring i dette perspektivet involverer hele personen. Aktiviteter og oppgaver som utføres hvor funksjoner og forståelse er en del av et bredt relasjonssystem, som gir aktiviteten en mening. Aktivitetene i dette perspektivet er aldri isolert (Lave og Wenger 2003). Relasjonssystemer oppstår, reproduseres og utvikles i sosiale fellesskap som til dels er systemer av relasjoner mellom personer (Lave og Wenger 2003). Et sosialt perspektiv på læring hevdes i dette å kunne øke forståelsen og innsikt i læreprosessene og de sosiale reproduksjonssyklusene problematiske karakter og relasjonene mellom dem. Disse syklusene viser seg i konfliktene og motsigelsene i den sosiale praksis og dannelse av identitet (Ibid). For nyankomne ansatte og veteraner er det en

fundamental motsigelse mellom hva de nyankomnes deltagelse betyr. En utvikling av fullverdig deltagelse og dermed en vellykket produksjon av praksisfelleskap innebærer samtidig en utskifting av veteraner. Denne motsigelsen er forbundet til læring sett som en legitim perifer deltagelse, men i forskjellige former. Det skapes et konkurranseforhold i organiseringen av produksjonen eller i dannelsen av identiteter som forsterker spenningene (Lave og Wenger 2003). Dette kan skape konflikter mellom de som støtter læreprosessen og de som motarbeider dem(ibid).

Situasjonsaspektet i teorien til Lave og Wenger(1991) kan ses ut i fra et perspektiv om det er ingen aktivitet som ikke er situert. De legger vekt på at helhetlig forståelse som involverer hele personen. Det er en aktivitet i og sammen med verden hvor det er en gjensidig påvirkning mellom partene.

Kritikken som rettes mot situert læringsperspektiv hevder at læringsteorien og synet er for begrenset og snevert. Lave og Wenger tilbakeviser dette ved å hevde at selv generell kunnskap bare har verdi i spesifikke situasjoner. Generalitet kan ses i tråd med abstrakte representasjoner. Disse er meningsløse om de ikke kan gjøres spesifikke i den situasjonen de står overfor. Tilegnelse av abstrakte prinsipper er i seg selv en spesifikk handling i spesifikke situasjoner. Å kunne noe generelt er ingen forutsetning for å kunne bruke innholdet i spesifikke situasjoner (Ibid). På denne måten kan en forstå abstraksjonen situert i den enkeltes persons omstendigheter og arbeidssituasjon som gjør den mulig. Dette kan ses ut fra perspektivet om at kompetanse kun gir mening i en kontekst. På den andre siden hevder Lave og Wenger at verden har sin egen struktur og at spesifisering alltid innebærer generalitet (Ibid). I dette ligger en forståelse av å kunne bruke tidligere erfaringer og dra nytte av den i nye situasjoner.

I det situerte læringsperspektivet utgjør læringen en integrert del av sosial praksis i den verden vi lever i. Den kan ikke ses isolert fra kontekst. Lave og Wenger fremhever nødvendigheten av forskjelligheter av historiske former, kulturelle tradisjoner og produksjonsmåter, hvor det inngår mesterlære, i motsetning til den forskning som understreker skoleutdanningens ensartede virkning. Legitim perifer deltagelse er viktig i etablert praksis og hvor læringsidentitet skal utvikles til full deltagelse. I dette kan betingelser som setter nyankomne i utpregede motsetningsforhold til mestere og utsetter dem for utmattende involvering i arbeidet fremfor deltagelse kan være negativt fordi det ødelegger for muligheten for å lære i praksis. Orr (1990) hevder at det som læres i denne type praksisfelleskap, er det uformelle

praksisfellesskapets sosiokulturelle praksiser som oppstår som en reaksjon på tvangen. (Orr 1990). Praksisen former og formes indirekte gjennom motstanden mot den tilsynelatende primære organisasjonsforms forskrifter (Lave og Wenger 2003). I denne sammenhengen kan en forstå Carsten Østerland som hevder at læring i komplekse organisasjoner dreier seg om mer enn å skaffe seg abstrakt kunnskap og delta i komplekse praksisfellesskap. (Østerlund i Nielsen og Kvale 1999). Læring er et resultat av deltagelse, bevegelse og sosiale relasjoner, (Ibid). Videre hevder Østerlund at læring kan forklares som en forandring i fire dimensjoner (Østerlund i Nielsen og Kvale 1999). For det første må den enkelte *justere sin deltakelse* etter det praksisfellesskapet individet befinner seg i. Deretter må en *bruke de forbindelser* som en skaffer seg i praksisfellesskapet. For det tredje må en se på hvordan *ens egen oppfatning av sin posisjon*. For det fjerde må en *forstå sin egen læringsbane*, som innebærer at en må forstå hva en beveger seg fra og hva en beveger seg mot over tid (Ibid). Et eksempel på læringsbane kan være den utdanning en besitter og hvordan en over tid videreutvikler denne. Et annet eksempel kan være en ansatt som mestrer endringer i arbeidslivet og lærer å navigerer seg selv og egen kompetanse i en eller annen retning. Forhistorie og yrkesidentiteter og generaliserte standpunkter som de har utviklet gjennom flere år spiller en vesentlig rolle for hva og hvordan en lærer. De ulike yrkesidentiteter og forhistorie påvirker læreprosessen ulikt og oppfatning av posisjon i tillegg til læringsbane kan skape et hinder for læring og utvikling. Læringsbanen kan forstås å være i bevegelse i det sosiale rom over tid. Læringstelos er et begrep i denne tenkningen og som beskriver den retning eller den forandring opplæringen innebærer (Østerlund i Nielsen og Kvale 1999).

Situert læring presentert ved Lave og Wenger belyser læring i arbeidslivet som noe som skjer i arbeidslivet og i den aktuelle situasjonen. Opplæring i dette perspektivet sier noe om at de erfarne som har kunnskapen deler denne med de uerfarne. De starter med observasjon og blir gradvis deltakere i tråd med at erfaringen øker. Det er lett å tenke at denne formen for opplæring er krevende for de erfarne og stiller høye forventninger til tålmodighet og evne til å formidle den kompetanse de besitter. I min forståelse av dette tenker jeg at dette avhenger av hva slags type kompetanse det er ment at en skal tilegne seg og at dette avgjør om læringsmetoden situert læring vil lykkes og fører til ønsket resultat. For forståelse av feltet hos den som skal lære av det som skal læres må også ha betydning for behovet for å lære. Hva den enkelte har av kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger vil trolig påvirke den enkeltes opplevelse av situasjonen, hvordan opplæringen oppfattes og hvor hurtig innlæringen skjer. Det situerte læringsperspektiv kan oppfattes å ikke ta hensyn til kognitive faktorer i

læringsprosessen. Jeg vil videre rette fokus mot betydningen av refleksjon i tilknytning til læringsprosesser.

2.3.4 Refleksjon over handling på ulike nivå

Erfaringslæring kan forstås i tråd med Schön. Schön (2001) skiller mellom ulike typer kunnskap i praksissituasjoner på ulike nivåer knyttet til våre erfaringer. Nivåene skiller seg fra hverandre med ulik grad av refleksjon. Donald Schön kan forstås å være opptatt av at mye av refleksjonen foregår under selve handlingen. Det ene nivået av kunnskap omhandler *handlingskunnskap* hvor erfaring og intuisjon glir sammen. Denne kunnskapen er knyttet til handling og kalles ofte taus kunnskap, denne kunnskapen kommer oftest til syne gjennom handling og ikke gjennom verbale utsagn. Denne type handlingskunnskap kan utvikles gjennom erfaringer. På den ene siden kan vi handle uten at vi trenger å tenke for å løse et problem, men på den andre siden kan denne type handlinger uten tilstedeværelse av refleksjon være et hinder for læring gjennom nye erfaringer. Dette fordi det er vanskelig å reflektere over erfaringer og kunnskaper som er tause. Denne type kunnskaper og erfaringer er vanskelig å formidle og overføre til andre. Det andre nivået og type kunnskap er *handlingsrefleksjon*, som er en etterfølgende tankevirksomhet over prosesser og konsekvenser av det som har hendt eller er refleksjon over handlinger mens vi handler. I handlingsrefleksjon tenker vi over hva vi vet, altså hva vår handlingskunnskap er, og hvordan vi bruker den. Handlingsrefleksjon er viktig for at vi skal kunne lære og samtidig utvikle oss gjennom erfaring. Det siste nivået er *metarefleksjon*. Dette kan i følge Schön forstås å innebære at en har et bevisst forhold til sin kunnskap. For å reflektere over erfaringer og handlinger, har en et bevisst forhold til sine kunnskaper og at disse kan uttrykkes eksplisitt. Språk blir viktig i metarefleksjon. En kan altså beskrive sine handlinger og de tankene en gjør i tilknytning til disse handlingene. Gjennom denne prosessen blir en bevisst sine mentale prosesser. Metarefleksjon er i følge Schön en viktig faktor i erfaringslæring (Ibid). Læring knyttes til den praktiske situasjonen og læringsprosessen forgår ved at en beveger seg mellom nivåene. Dette kan forstås som at refleksjonen kan forgå på bakgrunn av handlingen og under selve handlingen.

2.3.5 Refleksjon og læring

Erfaringslæring kan også forstås i tilknytning til Dewey. Dewey var opptatt av erfaring som utgangspunkt for læring. Han var opptatt av læring og da læring som har et definert og spesifikt mål, og en læring som har en uformell form og som er erfaringsbasert læring. To komponenter kan ses som sentrale i dette; erfaring og refleksjon knyttet til erfaringen. Refleksjon er en form for respons hos individet på det som blir erfart. Deweys utgangspunkt var fokus bort fra praksisfjernhet til praksisnærhet. Hans fokus var at erfaringslæring ses som en prosess og at denne prosessen kan deles i to deler. Den ene delen besto av handling i bred forstand. Den andre en reaksjon, eller en konsekvens av det en utførte. Erfaring er i utgangspunktet aktiv- passiv, og ikke nødvendigvis kognitiv. Men for at en skal kunne kalle det læring er det en forutsetning at man forstår forbindelsen mellom den aktive og passive delen av erfaringen (Dewey1916). Erfaring kan derfor ses som et viktig utgangspunkt for læring men det er ikke nødvendigvis tilstrekkelig for at læring skal skje. Dewey hevder at erfaring må bearbeides planmessig for at erfaringen skal resultere i læring(Ibid). Dewey hevder videre at erfaring kan resultere i læring dersom den kan gjøres til gjenstand for refleksjon. På denne måten blir erfaringslæring forstått som det å reflektere rundt handlingene som blir utført og disse konsekvensene disse handlingene får. Dewey (1933) brukte begrepet ”refleksiv tanke” som han betegnet som kontrollert og rasjonell. Refleksjon definerte Dewey som;

”Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and further conclusion to which it leads... it concludes a conscious and voluntary effort to establish belief upon a firm basis of evidence and rationality.” (Dewey 1933:9).

Dewey fokuserer på refleksjon som en kritisk prøving av de opplevelser, forestillinger og antagelser av virkeligheten som mer eller mindre styrer våre handlinger i varierte situasjoner. Dette synet på erfaringslæring via refleksjon kan ses som en overgang eller forbindelse mellom det læringssyn som ser kognitive prosesser som primitive og synet på sosial praksis som det viktigste. Refleksjonen er både bevisst og ubevisst. På bakgrunn av dette kan en forstå at Dewey gikk ut i fra at refleksjonen forgikk etter erfaringen. Den bevisste refleksjonen er viktig for at vi kan ta valg og avgjørelser basert på vår læring. Det er derfor viktig at den som lærer er bevisst refleksjonens rolle i læringen. Den lærende sin

kompetansebakgrunn, enten fra skole eller arbeidserfaring, vil kunne ha betydning for hvordan en vurderer en læringssituasjon.

Dette kan forstås som at for å kunne reflektere over handlinger og erfaringer krever det at vi kan uttrykke oss eksplisitt. Det at vi kan uttrykke oss eksplisitt kan forstås som at kunnskapen gjøres bevisst. Tidligere har vi sett at taus kunnskap er ubevisst. Det å gjøre taus kunnskap eksplisitt kan ses som nødvendig for å reflektere over den. Det kan derfor forstås som viktig at den som lærer er bevisst refleksjonens rolle i læringen. Nedenfor skal jeg ta for meg læring hvor forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap belyses.

2.3.6 Læring via epistemologiske og ontologiske dimensjoner

Erfaringslæring og refleksjon rundt erfaring har så langt vært i fokus. Nonaka og Takeuchi(1995) hevder kunnskapsutviklingen eller læringen foregår gjennom spiralbevegelser mellom kunnskapens epistemologiske og ontologiske dimensjoner. Den epistemologiske skiller mellom taus og eksplisitt kunnskap og den ontologiske skiller mellom kunnskap på individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå (Nonaka og Takeuchi 1995). Denne kunnskapsspiralen er basert på at kunnskap utvikles gjennom personlig kontakt og kan konseptualiseres gjennom kollektive samtaler, eller dialoger og deretter omdannes til eksplisitte dokumenter for igjen å internaliseres som taus kunnskap. Prosessen går videre til stadig nye spiraler. Kunnskapsdannende spiraler oppstår ved at kunnskap omdannes fra taus til eksplisitt og fra individuell til kollektiv. (Krog m.fl 2001). På bakgrunn av dette skilles det mellom fire læringsprosesser: *sosialisering*, *eksternalisering*, *kombinering* og *internalisering* (Nonaka og Takeuchi1995).

Sosialisering innebærer at overføring fra taus til taus kunnskap. Mesterlære har vi sett er en type sosialiseringsprosess der den lærende fanger opp og kopierer mesterens praksis. Denne krever ikke refleksjon. I tråd med det vi har sett av Deweys teori, er ikke dette læring.

Eksternalisering innebærer en overføring fra taus kunnskap til eksplisitt kunnskap hvor enkeltindividen kan dele de mentale modeller og ferdigheter. I denne læringsprosessen ligger en viktig kilde til endring ved at taus kunnskap artikuleres og gjøres til gjenstand for diskusjon og refleksjon. Dette kan også betegnes som en prosess hvor kunnskapen uttrykkes

og gjøres synlig. På denne måten kan en bli bevisst sine egne handlinger. Dette kan være handlinger en tar som en selvfølge men som blir synlige i relasjoner med andre som ikke har samme bakgrunn. Det hevdes at eksternalisering er oversett i arbeidslivet.

Kombinering innebærer at den eksplisitte kunnskapen blir formidlet og overført videre. Kombinering er ofte synlig i virksomheter ved at skrevet materiale spres gjennom informasjonsteknologi. Teoretisk utdanning av tradisjonell art kan beskrives som en kombineringsprosess hvor den eksplisitte kunnskapen spres fra individ til individ.

Internalisering innebærer at den eksplisitte kunnskapen internaliseres og blir taus. Individer internaliserer kunnskap som er kommunisert i virksomheten via e- post og andre medier. Ny kunnskap utvikles fra tause kunnskaper hos enkeltindivider til slutt å bli taus igjen. Denne prosessen hvor eksplisitt kunnskap blir taus er et resultat av kunnskapen blir tatt for gitt. Dette skjer ved at kunnskapen nedfelles i skriftlige dokumenter eller lignende og det reflekteres ikke lenger over den (Nonaka og Takeuchi 1995).

2.3.7 Teori eller praksis

Så langt har det vært belyst ulike tilnærminger til erfaringslæring og jeg har beskrevet refleksjon og dens sentrale betydning i læreprosesser. Det har vært belyst synlig og usynlig kunnskap, eller eksplisitt og taus kunnskap, og hvordan den eksplisitte kunnskapen har betydning i refleksjonsprosesser. Det er belyst hvordan eksplisitt kunnskap kan knyttes til deklarativ eller teoretisk kunnskap (Krog m.fl 2001), (Nonaka og Takeuchi 1995). På dette grunnlaget kan en forstå at teoretisk kunnskap er viktig for å kunne reflektere i en uformell læringsprosess eller erfaringslæringsprosess. På bakgrunn av dette kan en tenke seg at erfaringslæring bør støttes av teoretisk kunnskap.

Utgangspunktet for å skille mellom et teoretisk eller praktisk utgangspunkt for læring i denne avhandlingen var å sette fokus mot hvorvidt læring eller tilegnelse av kompetanse i arbeidslivet bør fokusere på teoretisk kunnskap ved å ansette folk med formell utdanning, eller læring på arbeidsplassen gjennom erfaringer og praktisk trening. Hva som er mest gunstig vil avhenge av hva slags kompetanse det er snakk om. På bakgrunn av det som har vært diskutert mener jeg at verken erfaring eller teoretisk kunnskap bør være hver for seg,

men støttes av hverandre. På den ene siden kan kanskje erfaringslæring berikes av læring gjennom ulike formelle utdanningsmetoder og på den andre siden at teoretisk kunnskap prøves og bearbeides i praksissituasjoner. Både det å ha ansatte med erfaringsbasert kompetanse og formell kompetanse blir derfor viktige kompetansekilder. I den empiriske undersøkelsen kom det frem at ansatte med formell, teoretisk bakgrunn støttet seg på og dro nytte av erfaringen fra de ansatte med lang fartstid. Eksempler på dette var blant annet at de nyansatte, lyttet til telefonsamtaler og plukket opp kunnskaper og ferdigheter fra de erfarne.

Hvilke metoder som anvendes for kompetanseheving og tilegnelse av kompetanse vil som tidligere nevnt være avhengig av hva slags kompetanse det er ment at en skal tilegne seg. Tilegnelse av kompetanse krever både tilegnelse av teoretiske kunnskaper og ferdigheter gjennom erfaringer og praksis.

2.4 Sammendrag

I tråd med avhandlingens problemstilling ble det i dette kapitlet satt fokus på kompetanse og læring som tilegnelse av kompetanse. Kompetanse er et populært begrep som anvendes ofte i ulike sammenhenger med ulikt innhold. I tråd med oppgavens tema valgte jeg å fokusere på innholdet i kompetansebegrepet, dets innholdskomponenter samt og hva som legges i komponentene.

Videre har de vært sett på typer av kompetanse med særlig fokus på formell og erfaringsbasert kompetanse. De ulike typene kompetanse krever ulike typer metode for læring og tilegnelse av kompetanse. I kapitlet ble det drøftet ulike teoretiske retninger for hvordan ervervelse av kompetanse krever både teori, erfaring og refleksjon rundt erfaringene. Læring ble i tråd med problemstillingens kontekst belyst som metode for ervervelse av kompetanse. Erfaringslæring ble drøftet via ulike definisjoner i spenningsfeltet mellom teori og praksis. På bakgrunn av dette kan en se viktigheten av at den som lærer er bevisst refleksjonens betydning i læringen. Det ble også vektlagt betydningen av at kunnskap artikuleres og gjøres bevisst gjennom refleksjon. Den enkeltes sin kompetansebakgrunn, enten fra skole eller arbeidserfaring, vil kunne ha betydning for hvordan en vurderer en læringssituasjon.

Kompetanse har til nå vært behandlet som resultat av læring på individnivå. Ansatte i bank kan ses på som medlemmer av en større organisasjon. På den måten kan en forstå kompetansediskusjonen i denne avhandlingen som avhengig av, og knyttet til faktorer på organisasjonsnivå. Endring kan ses som en av mange faktorer som virker inn på kompetansebehov og læring i organisasjoner. Samtidig kan det å inneha kompetanse forstås som å kreve at en deltar i endringsprosesser.

I lys av problemstillingen har det nå vært rettet fokus mot læring. Læring har gjennom definisjoner vist at det innebærer endring. I det neste kapitlet vil jeg ta for meg endring i organisasjoner. For å belyse endring vil jeg i neste kapittel ta for meg aktivitetsteori og se hvordan aktivitetsteori kaster lys over endring på organisasjonsnivå.

3 Aktivitetsteori

Når en skal se på ansatte i bank, er det viktig å se de ansatte som del av en større organisasjon. Organisasjoner endres i takt med samfunnsendringer og det er individene i organisasjonen som utfører og bidrar til endring. Det å besitte kompetanse kan oppfattes å kreve at en tar del i ulike endringsprosesser i organisasjonen. I dette kapitlet skal jeg rette fokus mot endringsprosesser i organisasjoner og hvordan ansatte kan bidra til endring. Aktivitetsteori åpner for forståelse av endring i organisasjoner. Jeg vil nedenfor belyse ulike typer endring. Videre vil jeg se på bakgrunnen for aktivitetsteori. Det rettes fokus mot betydningen av artefakter og hvordan faktorer i virksomheter knyttes til hverandre. Til slutt tar jeg opp hvordan aktivitetsteori ser på hvordan en via handlinger kan bidra til endringer i virksomheter.

3.1 Ulike typer endring i organisasjoner

Endring er et begrep som en stadig hører om og det er et begrep som kan oppfattes å ha ulikt innhold i ulike sammenhenger. Engeström (m.fl 1999) beskriver endring med to ulike kjennetegn. Den ene er at endringer er manifestasjoner av tidligere aktiviteter. Den andre er endringer som er uventede, brå og raske i utviklingen (Ibid). Dette kan ses i tråd med Weick og Quinn (1999) sin teori som skiller mellom ulike endringer. Weick og Quinn (1999) skiller mellom episodisk og kontinuerlig endring. Den episodiske endringen kan forstås som brå og dramatisk, den har en klar visjon og et klart mål. Denne kan ses i sammenheng med Engeströms beskrivelse av uventede og hastige endringer. Som motstykke til denne type endring er den kontinuerlige endringen. Denne kan forstås som en prosess som skjer hele tiden og som en må forstå for å kunne omdefinere (Weick og Quinn 1999).

Ubevisste endringsprosesser eller de tause prosesser opptar Engeström (m.fl 1999), og han setter fokus på de stadige endringsprosessene som er til stede i virksomheter, men som tildels kan være ubevisste for organisasjonen. Engeström (1987) hevder at utfordringer i organisasjoner av teoretisk og praktisk art kan knyttes til en indirekte institusjonsutvikling og

at dette kan skyldes en indirekte og muligens ubevisst påvirkning på menneskelige handlinger i aktivitetssystemer (Ibid). Denne tenkningen åpner for et fokus på de stadige endringsprosessene i arbeidslivet som omgir de ansatte og som virker inn på handlingene. En indirekte institusjonsutvikling kan forstås å omhandle endringer i organisasjonen som berører de ansatte. Denne kontinuerlige utviklingen kan ha betydning for individene, men som en ikke nødvendigvis tenker over eller er seg bevisst. Dette kan forstås og rettes mot hvordan endringer og utvikling forgår over tid, hvordan endring oppstår og hvordan endringsprosessene kan ha konsekvenser for de ansatte og den kompetansen de besitter.

Endring og utvikling i organisasjoner er nødvendigvis ikke problemfritt. I denne sammenhengen hevder Edgar Schein (1982) at problemer knyttet til vekst og utvikling henger sammen med problemer knyttet til det å tilpasse seg og mestre forandringer. Han sier at organisasjoner i dag, som endrer seg i et hurtig tempo, befinner seg i et dynamisk miljø. Når ting endrer seg fort og teknologiske forandringer opptrer hele tiden skaper dette problemer knyttet til at ting blir foreldet. Dette skaper et behov for å skaffe nye tjenester, samt videreutvikling av det som allerede finnes. Schein hevder at mange av de nåværende teknologiske og sosiale forandringer er uberegnelige. Videre påpeker han at en ikke kan med sikkerhet si hva som blir, eller vil bli organisasjonen ytre miljø et tiår fremover i tiden (Schein 1982). Schein understreker at for å mestre denne utviklingen må en ha en evne til å mestre forandringer og at dette avhenger av organisasjonens menneskelige ressurser (Ibid).

Kompetansebakgrunn har tidligere blitt antatt å ha betydning for hvordan en vurderer en læringssituasjon. Videre kan en anta at denne har betydning for hvordan en opplever, mestrer og tar del i endringsprosesser. Kompetansebakgrunn fra formell utdanning eller erfaring fra arbeidspraksis kan på bakgrunn av dette forstås å ha betydning for hvordan en mestrer forandring. Min oppfatning av dette bygger på at hva den enkelte har av kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger vil påvirke den enkeltes opplevelse av arbeidssituasjon og de endringer som opptrer.

I det videre skal jeg se på endringsperspektivet i aktivitetsteori. Før jeg tar for meg aktivitetsteori ser jeg det som nødvendig å belyse bakgrunnen for aktivitetsteori, som bygger på sosiokulturell læringsteori. Utgangspunktet for denne type tenkning var blant annet Vygotsky og Leont'ev. Det sosiokulturelle læringsperspektivet tar utgangspunkt i menneskelig samhandling, og hvordan samhandling former mennesket. Nedenfor skal jeg belyse prosesser av internalisering og eksternalisering.

3.2 Internalisering og eksternalisering

Gjennom sosial interaksjon svarer og influerer menneskene på omgivelsene hvor en tar i bruk artefakter eller verktøy underveis i prosessen. Det finnes ulike typer verktøy. Språk eller symboler kan en forstå som artefakter som har en betydelig rolle i samhandling mellom mennesker. Et sentralt aspekt i teorien til Vygotsky (1978) er at sosial interaksjon er det som former mennesket og at sosial interaksjon skaper prosesser som påvirker individene. Dette er prosesser av internalisering og eksternalisering. Internalisering har tidligere vært belyst og kan kort forklares som at den mentale strukturen vi deltar i blir del av den mentale strukturen til individet. Eksternalisering skjer når individets oppfatning uttrykkes i en form som gir mening til andre.

I denne sammenhengen kan en forstå teorien til Berger og Luckman (1966). De var opptatt av at mennesket konstruerer sin egen virkelighet. Eksternaliseringen i dette perspektivet er sentralt hvor subjektet uttrykker sin oppfatning som gir mening til andre. Berger og Luckman (1966) hevder at det er mennesket som skaper seg selv, og at det alltid og nødvendigvis er et sosialt foretagende.

På bakgrunn av dette kan en forstå at de menneskelige omgivelser er blitt til i et menneskelig felleskap. Institusjoner har alltid en historie som de er produkter av. På samme måte som aktivitet er basert på akkumulert erfaring (Leavey og Wenger 1991). Sosial interaksjon kan en forstå som en konstant prosess av internalisering og eksternalisering. Dette vil over tid skape utvikling i tråd med hvordan vi svarer og influerer på systemet. I disse prosessene tar en i bruk redskaper eller artefakter. Videre skal jeg se på innholdet i aktivitetsteori i tilnærning til endring i organisasjoner.

3.3 Hva er aktivitetsteori?

Aktivitetsteori bygger på en forståelse av mennesket som et sosialt vesen som tar del i ulike former for aktivitet og at det gjennom aktivitet skapes endringsprosesser i virksomheter.

Aktivitetsteori i tråd med Engeströms teori kan forklares som et system som kan bidra til å forstå aktivitet i organisasjoner. På det grunnlaget kan aktivitetsteori også ses som et analyseredskap til å følge utvikling i organisasjoner.

Begrepet aktivitet kan brukes på to måter. På den ene siden blir aktivitet akseptert som navn på forskning:

”a line of theorizing and research initiated by the founders of the cultural-historical school and Russian psychology” (Engeström m.fl 1999:1).

På den andre siden påpekes det at denne tradisjonen ikke er en endelig avklart definisjon, fordi aktivitetsteorien i seg selv er i endring. Aktivitet i dette perspektivet er mer enn å “være aktiv” i dagligdags betydning, og omhandler den transformasjonen som oppstår via aktivitet. Aktiviteten i dette systemet blir sett på som å skape positive og negative erfaringer via bruken av medierende artefakter som del av virksomhetssystemet. Artefakter kan forklares som de verktøy eller redskaper en tar i bruk i handlinger (Engeström 1987).

Aktivitet kan defineres som; *et system av samordnende menneskelig praksis* (Engeström 1987:30). Dette systemet av menneskelig praksis utgjør en helhet, bestående av ulike deler som er i interaksjon med hverandre og danner en sosial transformasjon. Den sosiale transformasjon bygger på en dialektikk mellom sosiale og individuelle strukturer (Engeström m.fl 1999). Denne helheten kan en kalle et aktivitetssystem og prosessene internt er aktiviteter (Ibid). Aktiviteter er i følge Engeström alltid kollektive og drevet av systemets motiv, noe som de ulike aktørene ikke nødvendigvis er oppmerksomme på (Engeström 1990). Begrepet aktivitet kan ses som en beskrivelse av menneskets arbeid og det er gjennom aktivitet at en tar i bruk og utvikler artefakter eller redskaper (Engeström m.fl 1999). Disse redskapene har til hensikt å bidra til at mennesket kan forandre naturen og dermed bidra til å forandre sin egen situasjon. Aktivitet som hovedmotiv for aktivitetsteori, referer til prosesser hvor en samling individer inngår kollektivt i produksjonen og fokuserer kollektivt på en evig rekonstruksjon av objektet. Objektet er målet for produksjonen som ender i et resultat (Engeström 1987).

I denne tenkningen er det altså en objektorientering hvor menneskelig aktivitet rettes mot et objekt. Objektet er målet for de handlinger som utføres. Kuutti (1996) hevder at hensikten med aktiviteten er å transformere objektet til et resultat. På denne måten kan man også skille aktiviteter fra hverandre ved at de er rettet mot forskjellige objekter. Et objekt kan være av både materiell art og av ikke-materiell art (Kuutti, 1996). Aktivitetene kan forstås å drives fram av objektfokus. Kuutti hevder at for å få til en vellykket forandring eller endring er det viktig at alle de involverte individene har en felles forståelse av objektet (Ibid). I denne prosessen bruker en redskaper. Vygotsky (1978) påpeker at handling er mediert eller formidlet av artefakter. I det videre skal jeg se på betydningen av artefakter.

3.4 Artefakter

Aktivitetsteori bygger på en forståelse av at en gjennom arbeid, og via ulike aktiviteter tar i bruk ulike artefakter. Artefakter har tidligere blitt forklart som redskaper eller verktøy. Artefakter er nødvendige for å gjennomføre de oppgavene en har.

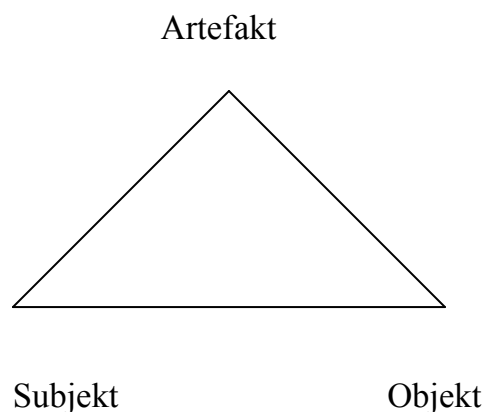
“Artefacts are the fundamental constituents of the culture” (Cole 1996:144)

Et artefakt er en del av den materielle verden som har blitt modifisert i løpet av sin historie, hvor den har vært inkorporert i målrettede menneskelige aktiviteter (Cole 1996:117). Det er evnen til å ta i bruk, og tilgjengeligheten av artefakter som først og fremst skiller mennesket fra andre arter, og ulike kulturer fra hverandre. Disse verktøyene er ressurser, språklige og fysiske, som vi tar i bruk for å forstå og handle i verden. Det kan skilles mellom ulike typer artefakter og disse kan i hovedsak deles inn i fysiske artefakter, eller psykologiske artefakter (Saljö 2000). For å knytte dette til den empiriske undersøkelsen kan eksempler på fysiske artefakter være datamaskiner. Psykologiske artefakter kan være språk, kunst og symboler (Ibid). Artefakter skaper og muliggjør høyere psykologiske prosesser. Artefaktene oppstår og videreføres gjennom kommunikasjon, både mellom individer og grupper, og mellom generasjoner (Ibid). Vygotsky (1978) hevder at redskaper har en medierende rolle og at vår relasjon til omverden er formidlet gjennom redskaper. Dette er i tråd med Leont'ev, som hevder at mennesket skaper seg selv gjennom arbeid hvor en tar i bruk redskaper (Kuutti 1996). Vygotsky (2001) var opptatt av å se den psykologiske utviklingen som sosiokulturell

prosess, og hevdet at kulturens redskaper utvikler våre høyere mentale funksjoner. Vygotsky rettet fokus mot påstanden om at ytre aktivitet og indre psykologiske funksjoner må ses i et dialektisk perspektiv. Aktivitet må studeres slik den er nedfelt i den historiske samfunnsformasjonen, innenfor rammen av menneskelige samhandling og via bruk av kulturelle redskaper (Vygotsky 2001). Nøkkelordet i dette er mediert aktivitet, eller formidlet aktivitet. I dette perspektivet kan en på den ene siden forstå at aktivitet medieres ved hjelp av redskap, som er utviklet for å utføre aktiviteten. Ved å lære seg å beherske artefaktet tilegner man seg også samtidig aktiviteten som redskapet er ment for. På den andre siden hevder Vygotsky at aktivitet formidles via redskaper, som tegn, mellom deltagere i aktivitet (Ibid). Redskapene kan på bakgrunn av dette forstås å være utviklet i og av kulturen som omgir mennesket og som mennesker er del av. I organisasjoner kan en derfor tenke seg at artefakter utvikles og skapes gjennom de handlingene de ansatte utfører og som igjen bidrar til nye aktiviteter. I det videre skal jeg rette fokus på hvordan menneskelig aktivitet kan struktureres og forstås i relasjonen mellom artefakter og mennesket.

3.5 Strukturen i menneskelig aktivitet

Aktivitetsteori ser menneskelig aktivitet i en holistisk sammenheng, hvor elementer ses i en helhet. Modellen nedenfor viser hvordan en kan forstå relasjoner mellom subjekt, objekt og artefakt (Kuutti 1996).



Leontèv sin modell for relasjonen mellom subjekt, objekt og artefakt (Kuutti 1996)

Modellen bestående av subjekt – objekt – artefakt kan bare forstås i relasjon med hverandre og bare i en kontekst av aktivitet. Subjektet endrer seg gjennom aktivitet hvor internalisering og eksternalisering foregår naturlig. Forventningen om et resultat er aktivitetens objekt. Subjektet og objektet er bundet sammen av et artefakt. Artefaktet er med på å gjøre prosessene mulige. Artefaktene kan ikke ses isolert, men må ses sammen med subjektet og objektet som en enhet. Modellen peker på forholdet mellom subjektet, objektet og artefaktet i aktiviteter. Det hele kan ta form som en prosess formulert av relasjonen mellom den subjektive aktivitet og dets objekt. Aktiviteten utgjør den grunnleggende, overordnede prosessen og retter seg mot et objekt. Dette er prosesser som forgår over tid (Kuutti1996). Alle aktiviteter er rettet mot noe som objektivt eksisterer i vårt samfunn (Kuutti 1996).

Aktiviteter kan videre deles inn i hierarkiske strukturer, etter hva slags type målsetting de retter seg mot. Analyse av aktivitetssystemer forgår på tre ulike nivå; i forhold til aktiviteter, handlinger og operasjoner og at dette utgjør et slags hierarki (Ibid).

Aktivitet	Objekt/ motiv	Hvorfor
Handling	Mål	Hva
Operasjon	Betingelser	Hvordan

Leontevs aktivitet, handling og operasjonshierarki

Objektet er motivet for aktiviteten og det som driver frem aktivitetene. Objektet har funksjon av å være en type motivator og er det en strekker seg mot i aktivitet. Aktivitetens objekt representerer et svar på spørsmål om *hvorfor* og kan knyttes til en forklaring for hvorfor aktiviteten holdes i live og gir mening til deltagelse.

Handling er målorientert og virker inn på relasjoner av aktiviteter og gir en forståelse av *hva* som må gjøres. Handlingene relateres til aktivitetens objekt eller motiv.

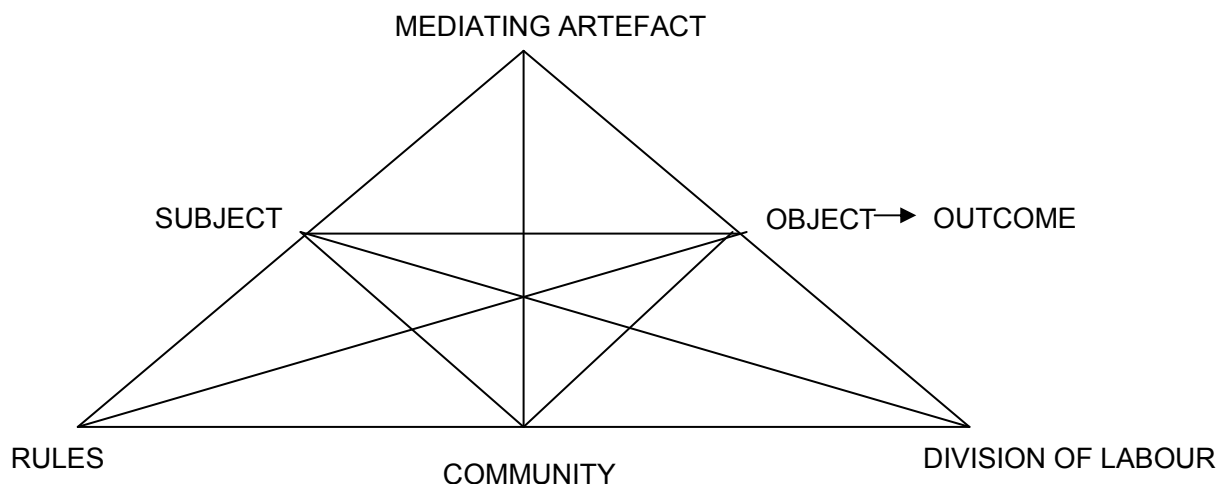
Operasjoner kan forstås som automatiserte handlinger for å realisere handlinger og som kan knyttes til spørsmål om *hvordan*.

Transformasjon forgår mellom nivåene. Mål og målrettet handling er sentralt i aktivitetsteori. Målorienteringen kan forstås spesifikt knyttet til handlingsnivået som analysenivå. I tillegg til kollektive aktiviteter og enkelte handlinger eksisterer det operasjoner, dette er automatiserte handlinger. Disse utføres uten at det er behov for refleksjon eller vurdering, men de er avhengige av de betingelser som handlingen er utført under (Ibid).

Engeström(1987) kritiserer Leont`ev og hevder at han i sin modell ikke tar hensyn til det sosiale fellesskapet hvor aktiviteten utspiller seg. Subjektet handler i et sosialt felleskap som innfiltrerer på subjektet, artefaktet og objektet. Dette kommer frem i Engeström utvidete aktivitetssystem.

3.6 Engeströms utvidete aktivitetssystem

Menneskelig aktivitet utspiller seg i et sosialt felleskap, hvor endring foregår kontinuerlig. Dette kommer frem i Engeström sitt utvidete aktivitetssystem (Engeström, 1987):



Et sosialt aspekt i et aktivitetssystem kommer frem i Engeströms modell. Dette sosiale fellesskapet består av regler og arbeidsdeling. Reglene kan ses som ett sett av verdier, normer og kulturer. Arbeidsdeling kan forstås som ulike roller i systemet. Objektet og resultatet av aktiviteten påvirkes av det sosiale aspektet i aktivitetssystemet. Reglene, arbeidsdelingen og det sosiale fellesskapet påvirker subjektet og derfor artefaktet og objektet. Objektet som ender i et resultat, blir del av denne helheten som aktivitetssystemet består av. Systemet er basert på helhet, hvor enkeltdelene har betydning for aktiviteten. Modellen kan forstås å være et redskap for å analysere indre dynamiske relasjoner og historisk endring.

“the model is actually the smallest and most simple unit that still preserves the essential unity and integral quality behind the human activity” (Engeström 1987: 81)

Modellen til Engeström viser hvordan de ulike elementene virker på hverandre. Den nederste delen bestående av regler, arbeidsdeling og fellesskap representerer det sosiale nivået. Den øvre delen i trekanten som er subjektet, objektet og artefaktet kan kalles det individuelle nivået. Linjene viser hvordan delene er relatert til hverandre og påvirker hverandre. Det sosiale nivået virker inn på det individuelle og alle elementene virker inn på objektet og det forventede resultat. Tar en utgangspunkt i artefaktet ser en at dette redskapet innvirker på subjektet og resten av systemet (Engeström 1987). Denne innflytelsen fra artefaktet er der uavhengig av mestringsevnen individet har av artefaktet. Spørsmålet som reiser seg i denne sammenhengen er hvordan artefaktet oppleves av de involverte subjekter. Det er nærliggende å tenke seg at artefaktet har som oppgave å positivt ruste opp virksomheten og skal oppleves som et nyttig redskap for subjektet og virksomheten som hele. Et eksempel kan være bruk av datatekniske hjelpemiddel. Hva skjer om individet ikke mestrer bruken av dette artefaktet? Subjektet i denne modellen er ikke nødvendigvis ett individ, men kan godt være en gruppe av individer. Subjektet hører igjen inn under ett større fellesskap som utgjøres av alle og som deler samme objekt. Alle de medierte forholdene er historisk formet og åpen for endring. Engeström hevder at det skjer gradvise endringer konstant over tid som vil vise seg i strukturer, regler og aktiviteter internt (Engeström 1987).

På bakgrunn av dette kan en forstå at denne modellen vektlegger aktiviteter i komplekse systemer som er i konstant endring og som finner sted i en sosial kontekst. Aktiviteter er ikke isolerte enheter, men del av et hierarki og nettverk. Påvirkning fra andre aktiviteter og miljøet de finner sted i, kan bidra til å skape konflikter og motsetningsforhold som igjen kan lede til utvikling. Aktiviteter kan i lys av presentert teori forstås å alltid være i en prosess preget av

ulike motsetningsforhold og utvikling. Modellen eller aktivitetssystemet har forbindelser på kryss og tvers og disse linjene viser relasjonen mellom de ulike sider av en aktivitet og som får frem dynamikken. På bakgrunn av dette kan en tenke seg at dersom en forandrer en faktor i systemet, får dette konsekvenser for hele systemet og alle sider ved systemet. Dersom det blir innført ett nytt artefakt, dette kan være datamaskiner eller nye systemer på data som må innføres i en gitt aktivitet, vil dette kunne medføre endring av arbeidsdeling, regler, eller normer og det dannes en ny struktur hvor dette artefaktet blir brukt. Wartofsky (i Cole 1996). skiller mellom primære, sekundære og tertiære artefakter. Primære artefakter korresponderer med Leont'evs nivå med operasjoner. Dette er det laveste nivået. Subjektet er ikke bevisst artefaktbruken. Primære artefakter kan forklares som de som benyttes direkte til produksjon, slik som hammer, sag og nål. Sekundære artefakter korresponderer med handlingsnivået til Leont'ev. Dette er artefakter som videreformidler kunnskapen om hvordan primære artefakter brukes og skapes. Eksempler på dette kan være normer og lover. Det tredje nivået, tertiære artefakter er innovative artefakter som gir overbyggende perspektiver og identiteter til kollektive aktiviteter. Disse artefaktene kan forstås å ha betydning for menneskers subjektive opplevelse av verden. Eksempler på tertiære artefakter er kunstverk og politikk og religion (Wartofsky i Cole 1996). I dette kan en forstå at artefakter gjør prosessene mulige og at artefaktene kan ses som faktorer for endringer i virksomheten. Endring kan i dette systemet forstås å forgå hele tiden, bevisst eller ubevisst.

Engeströms modell for aktivitetssystemet innebærer en inkludering av både individperspektivet og systemperspektivet. Engeström (1987) argumenterer for en veksling mellom ulike perspektiver. Veksling mellom perspektiver er det eneste som kan gi en helhetlig forståelse av aktiviteten. Dette kan ses som en holistisk tilnærning der alle delene i systemet virker inn på hverandre. Det sosiokulturelle perspektivet på kognisjon innebærer også at den er knyttet til den historiske utviklingen. Alle aktiviteter utvikler seg gjennom historien. Utviklingen er ujevn og diskontinuerlig. Enhver aktivitet har sin egen historie, og biter av denne historien finnes forankret i den nåværende aktiviteten (Ibid). Dette kan forstås som at en historisk analyse av aktivitetens utvikling ofte er nødvendig for å forstå den nåværende aktiviteten. Aktivitetsteori kan forstås å gi et overbyggende og enhetlig perspektiv på interaksjonen.

Ut fra det som nå er belyst kan en forstå at hele aktivitetstrekanten med *subjekt, objekt, medierende artefakt, regler, arbeidsdeling og fellesskap* inngår i aktiviteten. Endring i

aktivitetssystemet kan forstås å forgå kontinuerlig. Nedenfor skal jeg se nærmere på endring i aktivitetsteori.

3.7 Endring i aktivitetssystemer

Aktivitet som konsept i aktivitetsteori referer til prosesser hvor en samling individer deltar kollektivt i produksjonen hvor fokuset er rettet mot en konstant rekonstruksjon av objektet (Engeström m. fl.1999). I dette ligger en forståelse av kontinuerlige endringsprosesser gjennom handlinger. For å oppdage endringene må en derfor studere aktivitetene. I følge Engeström er dette en utfordring da det er vanskelig å være bevisst de kollektive aktiviteter. I rekonstruksjonen av objektet kan det oppstå konflikter. I følge Engeström (m.fl 1999) kan konflikten være en kilde til utvikling. Dette fordi konflikter er tegn på uenighet eller missnøye som en vil forbedre og som bidrar til rekonstruksjon av objektet(Ibid). På den måten er spenninger med og skaper utvikling og endring i aktivitetssystemet. Konflikter eller spenninger i produksjonen er med på å utvikle aktiviteten. Ett eksempel kan være at det oppstår spenninger knyttet til reglene i systemet. Et eksempel her kan være tidspress. Endring av regler kan medføre endringer i arbeidsdelingen, ved at ansatte får nye roller og oppgaver. Dette vil igjen få konsekvenser for fellesskapet. Dette vil også kunne ha betydning for artefaktene, som språk, og subjektets relasjon til objektet. Ved å forandre en faktor i systemet kan forstås å virke inn på resten av systemet. Engeström hevder at det skjer gradvise endringer konstant som over tid vil vise seg i strukturer, regler og aktiviteter internt. (Engeström 1987).

Modellen til Engeström gir et visuelt bilde av hvordan en kan tenke seg organisasjonens mangfold og utvikling. Mitt argument i dette er at modellen kan ha en funksjon av analyseredskap og sier hva en må ta høyde for blant annet i kompetanseutvikling og kompetansediskusjonen i organisasjoner. Med det forstås at innføres et nytt artefakt, for eksempel et nytt dataprogram, vil det kunne ha betydning for blant annet arbeidsdeling, roller og behov for kompetanse og tilegnelse av denne samt betydning for den eksisterende kompetansen og de ansatte som besitter denne. Aktivitetsteori bidrar til å se hvordan faktorer i systemet påvirker hverandre. Modellen til Engeström kan være et analyseredskap til å forstå prosesser i organisasjoner som bidrar til endring over tid. Aktivitetsteori bidrar til å

identifisere det som har betydning for endring og utvikling i virksomheter. De strukturelle aspektene i aktivitetsteori viser relasjonene mellom individene og systemet. Tar en utgangspunkt i artefaktet ser en at dette redskapet innvirker på subjektet og resten av systemet. Denne innflytelsen fra artefaktet oppfattes å være der og er uavhengig av om individet har evne til å ta i bruk av artefaktet. Artefaktet kan derfor forstås å virke inn på alle sider ved virksomheten og bidra til endringer over tid som vil vise seg i strukturer i virksomheten.

Det å ha kompetanse krever at en tar i bruk artefakter i utførelsen av jobben. Dette kan blant annet være språk, datasystemer, og symboler. Disse artefaktene vil i tråd med aktivitetsteori kunne virke inn på alle sider ved virksomheten. Regler, som forstås som arbeidskultur, verdier og normer kan påvirkes. Rollefordeling og arbeidsdeling kan endres og faktorer i fellesskapet berøres. Dette kan bidra til nye kontinuerlige endringsprosesser i systemet over tid. Endringene skjer i form av små skritt i det daglige. Over tid kan det tenkes at det har skjedd store forandringer. Kan dette være en mulig forklaring på de antatte holdningene til de erfarnes kompetanse i Finansforbundet?

Det har tidligere vært påpekt at mye av kunnskapen er taus og ubevisst og at kunnskapen må gjøres eksplisitt og kunne artikuleres for at den skal ha nytte i organisasjonen (Nonaka og Takeuchi 1995). Nonaka og Takeuchi hevder at eksternalisering er oversett i organisasjoner, noe som har betydning for å uttrykke kunnskap eksplisitt (Ibid) Det at vi kan uttrykke oss eksplisitt kan forstås som at kunnskapen gjøres bevisst. Det å gjøre taus kunnskap eksplisitt kan ses som nødvendig for å reflektere over den.

I aktivitetsteori kommer det ikke, slik jeg ser det, tydelig frem hvorvidt individene er bevisste de prosessene som forgår. Læring handler om endring av noe. Læring har tidligere blitt knyttet til refleksjon, hvor Dewey (1933) påpeker refleksjonens rolle i læringen. Dette krever bevissthet. Endring kan forklares i retning av læring dersom refleksjon er del av prosessen og bevissthet knyttes til endringen. Hvorvidt og i hvilken grad det forgår læring i aktivitetssystemet er derfor uklart. I det neste kapitlet skal jeg rette fokus mot læring i organisasjoner.

3.8 Sammendrag

I dette kapitlet har jeg tatt opp aktivitetsteori i forståelse av og forsøk på å forklare endring i organisasjoner. Det ble belyst ulike typer endring. Videre har det blitt gjort rede for bakgrunnen for aktivitetsteori og prosesser av internalisering og eksternalisering. Modellen til Engeström viser hvordan subjekt, objekt, artefakt, regler, felleskap og arbeidsdeling virker inn på hverandre i et aktivitetssystem. Engeström forklarer endring som et resultat av aktiviteten og en redefinering av objektet for aktiviteten. For å oppdage endringene må en derfor studere aktivitetene. Aktiviteten oppstår i tråd med former for kollektiv aktivitet. Aktiviteten kan derfor forstås som en del av en sosial kontekst som bidrar til å skape endring. Gjennom aktivitetene tar en i bruk artefakter eller redskaper. Ved at en forandrer en faktor i systemet skaper forandringer i hele systemet. Aktivitetsteori viser hvordan endring forgår i bevisste og ubevisste prosesser hvor artefakter eller verktøy som innføres i virksomheten kan bidra til endring av aktiviteter. Aktivitetssystemet ses som dynamisk, hvor elementer står i relasjon til hverandre. Hvor bevisste prosessene i aktivitetssystemet er for det enkelte individ og for organisasjonen som et hele er uklart.

Aktivitetsteori har i denne delen av avhandlingen blitt belyst som teori som kan forklare gradvise endringer i organisasjoner. Det finnes mange ulike endringer. I denne oppgaven er det hensiktsmessig å se på endring i lys av læring. Noen endringsprosesser kan forstås å innebære læring. I følge Dewey er refleksjon et nødvendig kriterium for læring. Videre skal jeg ta for meg endring og læring i lys av teori om organisasjonslæring i tråd med Argyris og Schön.

4 Organisasjonslæring

Tidligere er det påpekt at læring innebærer endring av noe. I denne sammenhengen er den som lærer organisasjonen. Organisasjoner er i endring. I dette kapitlet skal jeg rette fokus mot organisasjonslæringsmodellen til Argyris og Schön med fokus på endrings - og læringsprosesser i organisasjoner. Siktemålet er å forsøke å forstå hvordan en kan skape bevissthet rundt endringsprosesser i organisasjonen. Jeg vil først konkretisere begrepet endring i forhold til læring. Deretter skal jeg rette fokus mot forståelsen av organisasjonslæringsbegrepet og videre belyse handlingsmodell som består av en uttalt teori og bruksteori. Det gjøres rede for enkelsløyfelæring og dobbelsløyfelæring. Videre skal jeg se på hva som kan være til hinder for organisasjonslæring og jeg ser på hva som skal til for at en skal kunne kalle organisasjonsendring for organisasjonslæring. Til slutt forsøkes organisasjonslæringsmodellen til Argyris og Schön å ses i forhold til aktivitetsteori.

Det å skulle si noe om læring i organisasjoner gjør det nødvendig å definere hva som menes med organisasjon. Organisasjon blir av Argyris og Schön (1996) forklart som at; en gruppe individer blir en organisasjon når de etablerer regler som gruppens individer forholder seg til. Gruppen av enkeltindivider må også holde sammen en viss tid for at de kan betegnes som en organisasjon. Gruppen utfører handlinger på vegne av organisasjonen samtidig som de må utpeke en person som gis autoritet. Enkeltpersoner gis mulighet for å handle på organisasjonens vegne(Ibid).

4.1 Endring og læring

Begrepet endring blir brukt i mange ulike sammenhenger. Det kan gjøre det vanskelig å definere begrepet. Endring er nærmest blitt en trend i organisasjoner. Det å inneha yrkesrettet kompetanse, både formell - og erfaringsbasert kompetanse, har tidligere vært påpekt og kan forstås slik at det krever former for deltagelse i prosesser i arbeidslivet som innebærer at

kompetansen kommer til uttrykk og at disse prosessene gjerne innebærer deltagelse i endringer. Samtidig kan en tenke seg at endring i seg selv bidrar til å skape utfordringer for kompetansebeholdningen til virksomheter. Eksempler på dette kan, som det ble hevdet i forrige kapittel, være at endringer i organisasjoner fører til nye oppgaver for de ansatte eller at en innfører nye arbeidsmetoder. Endring skaper en forventning om noe nytt og en kan tenke seg at det skjer både store og små, bevisste og ubevisste endringer i arbeidslivet. Det finnes ulike perspektiver og tilnærminger til endring. Noen endringer kan forstås som kun enkle forandringer som skaper vekst og utvikling. Andre endringer innebærer prosesser av læring. Dette krever en nærmere avklaring av begrepet endring.

I kapittel 2, ble Nyborg sin definisjon av læring på individnivå forklart. Nyborg (1994) understreker at det er viktig å ikke se alle endringsprosesser som læring. Noen endringer kan forstås som former for vekst og utvikling, og andre endringer kan ses som læring. Nyborg hevder det er årsaken til endringen som da er vesentlig for å vurdere om endringen kan ses som læring. Læring og vekst innebærer forandring som felles kriterium (Ibid). Forskjellen mellom vekst og læring ligger i hva som har ført til forandringen og derfor er årsak til forandringen. Vekst hevdes å være knyttet til et ferdig program i individets arveanlegg (Nyborg 1994). Nyborg viser til at vekst ikke er læring, da årsaken til endringer er av en annen karakter enn ved læring (Nyborg 1994). Læring hos individet er bestemt av de erfaringer som det har gjort seg og at læring knyttes til grad av bevissthet. På bakgrunn av dette kan en forstå at endring og læring avgrenses i forhold til hverandre ved at læring er en prosess som innebærer en grad av bevissthet fra individet. Endring kan derfor forklares i retning av læring dersom refleksjon er del av prosessen og bevissthet knyttes til endringen (Nyborg 1994). Nedenfor skal jeg sette fokus mot læring i organisasjoner og organisasjonslæringsmodellen til Argyris og Schön.

4.2 Organisasjonslæringsmodell

Begrepet organisasjonslæring berøres av flere. Jeg har valg å ta utgangspunkt i Argyris og Schöns (1996) forståelse av begrepet. Det er fokuset mot å innføre et bevissthetsnivå i organisasjonen som avgjør om organisasjonslæring har funnet sted. Individuell læring ses som en forutsetning for organisatorisk læring men at individuell læring ikke er en tilstrekkelig

betingelse for å kalle det organisasjonslæring. Individuell læring som ble definert i lys av Nyborg (1994) i kapitel 2, handler om endring av et relativt varig atferdspotensial. Organisatorisk læring kan kort forklares å bli synlig gjennom endrede tankemønstre og anvendte handlingsteorier og som kan forstås som organisasjonens samlede handlinger. Den individuelle læringen kan forstås å nedfelles i organisasjonen og gir dermed medlemmene i organisasjonen en samlet endret atferd (Argyris og Schön 1996). Argyris og Schön (1996) er opptatt av at det er individene som lærer i organisasjoner. Dette innebærer at det i organisasjonen er individuelle læringsprosesser. Men videre sier de at læring ikke er en skjult kognitiv sak. Organisasjonen kan ikke lære alt det individene kan og samtidig kan organisasjonen mer enn det individene kan (Ibid).

Læringsbegrepet til Argyris og Schön (1996) har sitt utgangspunkt i refleksjon, som de hevder er mangelfullt i organisasjonskulturen. Argyris og Schön (1996) er opptatt av organisatoriske rammer for individuell og gruppevis refleksjon over egen praksis. Argyris og Schön har på bakgrunn av dette utviklet en modell for hvordan organisasjonen kan endre sine læringsevner. Utgangspunktet for disse modellene er endring av kommunikasjon (Ibid). Argyris og Schön hevder at organisasjonslæring ikke er mulig uten at enkeltindivider lærer, samtidig som enkeltindividers læring ikke er tilstrekkelig for å kunne kalle det organisasjonslæring (Ibid). På den andre siden hevdes det at for å lære i en organisasjon som lærer, er det en forutsetning at individene vet hvordan læring skjer (Ibid).

Organisasjonslæring kan ses som en type sosial prosess som bidrar til at organisasjonens kunnskap gjøres synlig. Videre kan modellen bidra til korrigering av kunnskap som virker hemmende på videre læring. En skiller mellom organisasjonslæring og lærende organisasjoner. Argyris og Schön hevder at organisasjoner kan ha en eller annen form for organisasjonslæring, men det er få som bli lærende organisasjoner. De påpeker at i sentrum for all organisasjonslæring bør det være rom for organisatorisk refleksjon. Forskjellen mellom det å oppdage, det å se ting på nye måter, og å handle på grunnlag av ny innsikt er sentralt i denne tenkningen. Kausale slutninger er viktig i denne prosessen for å skjønne egen refleksjon. Læring i dette foregår innenfor gitte verdier (Ibid).

Organisasjoner hevdes å handle ut fra det de betegner som en organisasjons handlingsteori (Argyris og Schön 1996). Nedenfor skal jeg ta for meg handlingsteori og videre se på betydningen av at læring og refleksjon for å skape nye måter å handle på.

4.2.1 Handlingsteori

Organisasjoner handler ut fra det Argyris og Schön betegner som en handlingsteori (Argyris og Schön 1996). Det har tidligere vært belyst at gjennom praksis i arbeidslivet tilegnes mye kunnskap og erfaring. Handlingsteori kan si noe om hvordan arbeidet best mulig kan utføres. Handlingsteori kan fungere som en type veiledning for hvordan arbeid kan og skal gjøres og samtidig viser hvilken adferd som utøves i praksis. Handlingsteorien kan deles i to ulike teorier som betegnes som uttalt teori og bruksteori (Ibid). Den uttalte teorien består av de målene, forestillingene og verdiene som virksomheten hevdes at adferden styres av. Det kan forstås som det vi sier at vi gjør. Bruksteori derimot er bygget opp av de tause forestillingene, eller den implisitte kunnskap og som kanskje i virkeligheten er det som styrer atferden. Dette kan forklares som det vi faktisk gjør (Argyris og Schön 1996). Argyris beskriver handlingsteori som :

”theories of governance: They explain how individuals or groups put their arms around reality in order to manage it effectively. As such they are normative theories....They specify the action strategies required, the consequences that follow, and the underlying governing values that are satisfied” (Argyris 1993:250).

Bruksteori og uttalt teori utgjør handlingsteorien. Bruksteori forstås som den teorien som individene faktisk tar i bruk og gjennomfører. Det er den teorien en utfører i praksis. Uttalt teori er det individene sier de gjør. Det er den teorien som individene i organisasjonen formelt hevder utad og som er synlig i dokumenter eller andre eksplisitte organ (Argyris og Schön1996). Det kan lett tenkes at det kan være store forskjeller mellom disse og det kan være et gap mellom det de sier de gjør og det som faktisk skjer. I dette gapet kan det tenkes at utfordringer til kompetanse oppstår. Hvordan bedriften og individene hevder de håndterer kompetansesituasjonen og hvordan den faktiske situasjonen er i praksis kan ut fra dette forstås å kunne være ulik.

Argyris og Schön (1996) hevder at endring av organisasjonens bruksteori kan endres gjennom refleksjon og læring. Organisasjonslæring er når læringen får betydning for organisasjonens samlede læring. Argyris og Schön belyser ulike nivåer av læring i organisasjonslæringsmodellen sin og den viser hvordan individuell læring henger sammen med organisasjonslæring. Disse nivåene for læring henger sammen med organisasjonenes evne til å tilpasse seg. Dette i forhold til enkle innstillinger, som enkelsløyfelæring eller mer

avanserte tilpasninger, vist gjennom dobbelsløyfelæring. Argyris og Schön hevder at disse nivåene er viktige og at individene er seg bevisst slik at organisasjonen skal kunne ha nytte av dem. Nedenfor skal jeg ta for meg enkelsløyfelæring og dobbelsløyfelæring.

4.2.2 Enkelsløyfelæring

Enkelsløyfelæring kan beskrives som refleksjon i handling og innebærer at læringen skjer innefor de grunnleggende normer og strukturer som organisasjonen opererer ut fra. (Argyris og Schön 1996). Argyris og Schön definerer enkelsløyfelæring på følgende måte:

"By single-loop learning we mean instrumental learning that changes strategies of action or assumptions underlying strategies in ways that leave the theory of action unchanged". (Argyris og Schön 1996:20)

Enkelsløyfelæring i praksis vil derfor kunne forklares ved at en ikke reflekterer over målene, men er mer opptatt av hvordan en kan nå de målene som er satt. I enkelsløyfelæring er det derfor ikke rom for handlingsalternativer som går ut over normer som eksisterer i organisasjonen. Individene forstås å utføre sine oppgaver basert på roller definert innenfor gitte normer. Metodikken i dette er å finne den beste og raskeste løsningen for det aktuelle problemet som har oppstått innenfor den aktuelle organisasjonskultur. Sløyfen er enkel fordi det er forbindelse mellom oppdagelse av feil og strategier for å rette opp disse for måloppnåelse (Argyris og Schön 1996). Enkelsløyfelæring kan ses som både bra og nødvendig for organisasjonen gjennom det daglige arbeidet. Allikevel er ikke dette den dekkende løsning om en ønsker å skape endring i en ønsket retning. For å få det til, må en i følge Argyris og Schön ta tak i det som de defineres som dobbelsløyfelæring (Argyris og Schön 1996).

4.2.3 Dobbelsløyfelæring

Dobbelsløyfelæring kan forstås som refleksjon over handlinger i organisasjonen og refleksjon over de målene som er satt. Argyris og Schön definerer dobbelsløyfelæring som:

”By double- loop learning we mean learning that results in a change in the values of theory-in- use, as well as in its strategies and assumptions. The double- loop refers to the two feedback loops that connect the observed effects of action with the strategies and values served by strategies. Strategies and assumptions may change concurrently with, or as a consequence of, changes in values”. (Argyris og Schön (1996:21)

Dobbelsløyfelæring tar altså ikke utgangspunkt i problemet i seg selv. En kan heller forstå dobbelsløyfelæring som å være opptatt av de rammer som knyttes til og rundt problemet. Problemet blir ofte rammet inn og fortolket av de normer og verdier organisasjonen besitter på det gitte tidspunkt. Når en endrer disse verdiene og normene er det dobbelsløyfelæring. Eksempler på dette kan være endring av mål, eller oppfatninger basert på hva som er riktig eller galt. Refleksjonen via dobbelsløyfelæring bidrar til endring av bruksteorien. Dobbelsløyfelæring kan derfor forstås å ses som modell for hvordan endring kan foregå og gjennomføres, hvor en knytter bevissthet til handlinger. Sløyfen i dobbelsløyfelæring kan forstås som dobbel fordi den ikke bare er en forbindelse mellom oppdagelse av feil og metoder for å rette opp disse for måloppnåelse som i enkelsløyfelæring, men har også en forbindelse til de verdier og normer som danner kriteriene for hva som definerer feilen. På bakgrunn av det som er beskrevet kan en forstå at dobbelsløyfelæring er med å danne basis for endring i motsetning til enkelsløyfelæring. Ved dobbelsløyfelæring går en utover det kjente og beveger seg i nye områder. En beveger seg bort fra det nære og kjente til noe nytt og ukjent, men med en forventning om noe som er ideelt. En søker et oppgjør med de eksisterende normer og det som ikke er bra i situasjonen. Endring i dette kan forstås å forekomme ved at en reflekterer. På bakgrunn av refleksjonen lærer en noe som igjen fører til endring av handlinger. Gjennom denne prosessen av organisasjonslæring knyttes det bevissthet til endringen som har funnet sted.

I tråd med avhandlingens problemstilling knyttet til kompetanseutfordringer kan en forstå dobbelsløyfelæring i retning av å bidra til at en reflekterer over de rammer som omkranser kompetansesituasjonen og blir bevisst det som danner grunnlag for den situasjonen som har

oppstått. På bakgrunn av den innsikt og refleksjon vil en kunne endre bruksteori og bidra til nye handlinger til fordel for individ og organisasjon.

Til nå har jeg sett på og utdypet hva organisasjonslæring innebærer og hvordan en kan forstå begrepene enkelssløyfelæring og dobbelssløyfelæring som fremmer betydningen av refleksjon. Organisasjonslæring kan ses som metode for å handle på nye måter og bidra til endring i organisasjoner. Endring er nødvendigvis ikke problemfritt og en kan tenke seg at det oppstår motstand mot endringsprosesser i organisasjoner. Videre skal jeg vise hvordan motstand mot endring kan oppstå. I tråd med avhandlingens fokus er det interessant å stille spørsmål om hvordan kompetanseutfordringer knyttet til forskjeller mellom det å besitte formell kompetanse og erfaringsbasert kompetanse, kan ses i tråd med hva som hindrer læring.

4.3 Hinder for læring i organisasjonen

Organisasjonslæring er overfor vist som en form for re-beskrivelse i relasjonen til andre og medfører en produksjon av ny bruksteori gjennom kontinuerlige prosesser. Dette kan være prosesser som er av typen enkelssløyfelæring eller dobbelssløyfelæring. I dette er det et sett av organisasjonsstrukturer. Disse har funksjon av å være kanaler for kommunikasjon, informasjon, prosedyrer, virksomhet og skaper et system av insentiver. I konfliktsammenheng kan det tenkes at det utvikles hindrende sløyfer. Organisasjonsstrukturene fungerer som kanaler, men kanalene er ikke alltid like gode. I konfliktsammenheng kan det utvikles hindrende sløyfer (Argyris1990). Det skilles her mellom primære og sekundære hindrende sløyfer. Primære hindrende sløyfer kjennetegnes ved et selvforsterkende mønster. Dette kan ses med innhold av et språk som bærer preg av ambivalens eller utestengbarhet. Sekundære hindrende sløyfer er et produkt av primærsløyfene og er adferdssløyfer som skaper defensive rutiner blant ansatte og ledelse. Dette viser seg i at:

1)det oppstår inkonsistens, for så å 2)late som om det ikke var inkonsistens, og så 3)gjøre det udiskutabelt og videre 4)gjøre det udiskutable udiskutabelt. Dette kan føre til at det oppstår en kynisk holdning som fører til pessimisme og tvil. Resultatet kan være redusert sannsynlighet for læring (Argyris 1990). Dette kan bidra til konflikter. Henning Bang (1999) hevder at konflikter kan oppstå i det kan kaller subkulturer i organisasjonen. En subkultur kan forstås

som undergrupper i organisasjonen som utvikler kulturelle trekk. Subkulturene vil stå i et eller annet forhold til hverandre eller ha en eller annen form for relasjon til hverandre. De kan virke støtende eller fremmende på hverandre. De kan være i konflikt og dermed virke hemmende på hverandre, eller de kan være uavhengige av hverandre og dermed ikke påvirke hverandre (Bang 1999). De finnes ulike typer subkulturkonflikter, hevder Bang, og en av dem er konflikt mellom ulike aldergrupper i organisasjonen. I lys av avhandlingens fokus kan Bang sine undersøkelser være interessante. Denne konflikten som Bang viser til hevder han er særlig synlig i de bedrifter hvor et er et tydelig skille mellom ” den yngre generasjonen, og ” den eldre generasjonen”. Og at her kan det oppstå kulturkonflikter (Bang 1999). I sine observasjoner av bedrifter med denne konflikttypen fant han at den gamle generasjonen besto av mennesker som hadde jobbet i virksomheten i 20, 30 og 40 år som sjelden hadde noe høyere utdanning enn gymnasen og som hadde jobbet seg oppover i systemet. Den unge generasjonen besto av dynamiske folk i 30-årsalderen med lang utdanning og som hadde kommet direkte inn i relativt høye posisjoner. Deres verdier brøt med den gamle generasjonens normer og verdier. Mens den unge generasjonen la vekt på en uformell tone, åpen kommunikasjon og en flat autoritetsstruktur, desentralisering av beslutningsstruktur, lønnsomhet i første rekke og tok bruk av avanserte teknikker, var den eldre generasjonen preget av formell og konservativ omgangstone, kommunikasjon langs tjenestevei, hierarkisk autoritetsstruktur, stolthet, lojalitet og kvalitet og lite bruk av avanserte teknikker, men mer bruk av intuisjon som beslutningsgrunnlag (ibid).

På bakgrunn av det som til nå er beskrevet om hinder, kan en forstå at dette kan virke hemmende på ny læring. Noen hevder det kan være greit å skifte visjon når problemer og konflikter oppstår. Argyris og Schön vil trolig betegne dette som en virkelighetsflukt. Modellene for organisasjonslæring omhandler mer enn individuell læring, og er heller en organisasjonslæringsmodell som defineres som en sosial prosess som har som mål å styre og synliggjøre det som ligger i organisasjonen og som virker hemmende på videre læring. I det videre skal jeg se hva som skal til for å kalle en endring for læring på organisasjonsnivå.

4.4 Hva skal til for at endring blir organisasjonslæring?

For å vurdere om endringen kan betegnes som organisasjonslæring må en se på årsaken til og formen på selve endringen. Dale (1999) hevder at organisasjonen som helhet må forbedre seg på bakgrunn av å systematisere arbeidserfaringer for at det skal kunne kalles organisasjonslæring (Dale 1999). Denne prosessen med å systematisere arbeidserfaringer kan ses som en type organisatorisk aktivitet. Endringene i dette kan forstås å overgå de enkelte individer. Individuell læring har vært sett på som ikke tilstrekkelig for at en kan kalle det organisasjonslæring. Prosessen av organisasjonslæring er mer en individuell læring på en måte hvor den individuelle læringen må få konsekvenser for organisasjonen som helhet. På samme måte som all erfaring ikke kan ses som læring på individnivå kan heller ikke enhver endring på organisasjonsnivå klassifisert som organisasjonslæring.

Argyris og Schön (1996) hevder at organisasjonslæring ikke er mulig uten at enkeltindivider lærer, men at enkeltindividers læring ikke er tilstrekkelig. Modellene for organisasjonslæring omhandler mer enn individuell læring, og er heller en organisasjonslæringsmodell som defineres som en sosial prosess som har som mål å styre og synliggjøre og skape bevissthet på det som ligger i organisasjonen og som virker hemmende på videre læring. Enkelsløyfelæring og dobbelsløyfelæring er derfor modeller som individene må være seg bevisst for å kunne bidra til organisasjonslæring. Organisasjonen kan da som helhet dra nytte av læringen og kan igjen lede til det som beskrives som deuterolæring. Argyris og Schön beskriver deuterolæring som; *“learning how to learn”* (Argyris og Schön 1996:29). En forstår dermed at deuterolæring handler om å lære å lære. Deuterolæring handler om å være bevisst den læringen som finner sted, og kan knyttes til refleksjon over den læringen som er tilstede. Bevissthet om læring og kunnskap om enkelsløyfelæring og dobbelsløyfelæringen vil kunne bidra til skape deuterolæring. (Argyris og Schön 1996). Evne til å oppnå deuterolæring vil kunne innebære at en klarer å skille mellom endring og læring. (Argyris og Schön 1996). Deuterolæring, handler om å kunne lære å lære og er knyttet til bevissthet om kunnskap, refleksjon og utvikling. Samtidig vil kunnskap om deuterolæring kunne gjøre noe med de hinder for læring og utvikling som eksisterer i organisasjoner. Ved deuterolæring er en på et bevissthetsnivå som gjør det mulig å variere mellom ulike perspektiver og kan lette prosessen og forståelsen rundt organisasjonsendringer.

Organisasjonslæring kan på bakgrunn av overstående teori ses som endringsprosess eller del av endringsprosess hvor en reflekterer over prosessene og knytter bevissthet til det som skjer og den læringen som pågår. Argyris og Schön(1996) hevder at refleksjon er en mangelvare i organisasjoner og argumenterer for både individuell og gruppevis refleksjon over egen praksis. Hvordan kan dette ses i tråd med kompetanseutfordringer knyttet til formell og erfaringsbasert kompetanse? Mitt argument er at organisasjonslæring kan bidra til at virksomheten blir bevisst den kompetansen organisasjonen innehar. Den enkelte sin kompetansebakgrunn kan ha betydning for hvordan en forholder seg til endring og læring. Bevissthet knyttet til så vel egen kompetanse og til den samlede læringen i organisasjonen kan forstås å bidra til at kompetansen organisasjonen besitter blir synlig for alle. Det har tidligere vært belyst at det er variasjon i hvor synlig de ulike kompetansetypene er. For at organisasjonen skal dra nytte av den individuelle læringen er det en fordel at kompetansen og læringen gjøres eksplisitt. Dette åpner for refleksjon og bevissthet rundt prosessene av endring og læring som pågår i organisasjonen og på det grunnlaget kan legge til rette for at kompetansetypene ivaretas og utvikles på en god måte.

4.5 Anvendelse av organisasjonslæringsmodellen

Så langt har Argyris og Schöns (1996) organisasjonslæringsmodell vært belyst. Modellen omhandler læring som en sosial prosess som har som mål å avdekke og korrigere den kunnskap som organisasjonen har, og det som virker hemmende på ny læring. Det er ikke nok å summere opp den individuelle læringen for å få frem organisasjonens læring. Organisasjonslæring får en først når den individuelle læringen får betydning for organisasjonen på en slik måte at den blir utslagsgivende for endring av fremtidige retningslinjer. Endring i dette perspektivet handler om at via refleksjon over gjeldene verdier og normer som er i bruk skaper endring i virksomheten gjennom læring og organisasjonslæring. Argyris og Schön hevder videre at det er en forutsetning at individene er seg kompetente og bevisste disse nivåene av enkeltsløyfelæring og dobbelsløyfelæring slik at organisasjonen kan benytte seg av dem strategisk (Ibid). Organisasjonslæring i lys av Argyris og Schön viser hvordan refleksjon gjennom dobbelsløyfelæring bidrar til endring av verdier og normer i organisasjonen. Dette kan forstås som å gjøre endringsprosessen eksplisitt for de

involverte i endringer og at det kan bidra til å endre bruksteori, eller det en faktisk gjør. Organisasjonslæring bidrar til bevissthet på hva man gjør og hvorfor. Dobbelsløyfelæring knyttet til kompetanseutfordringer kan forstås å bidra til at en reflekterer over de rammer som omkranser kompetansesituasjonen og blir bevisst det som danner grunnlag for den situasjonen som har oppstått. På bakgrunn av denne innsikt og refleksjon vil en kunne endre bruksteori og bidra til nye handlinger som er til fordel for både individ og organisasjon. Erfaringsbasert kompetanse er tidligere belyst og kan ses som tause ”lagrer” av kunnskap. Det er vanskelig å være bevisst kunnskapen og enda verre å bygge videre på den i opplæringsprogram. Dette kan ses i motsetning til de med formell kompetanse som har en synlig kompetanse som er eksplisitt og kan beskrives verbalt. De som besitter taus kompetanse trenger å få satt ord på denne erfaringen og kompetansen og dermed gjøre kompetansen synlig for den enkelte og virksomheten. Organisasjonslæring kan bidra til at kompetansen som finnes i organisasjonen i større grad blir synlig. Det har tidligere vært belyst ulike typer kompetanse. Ulike kompetansetyper er nødvendigvis ikke det som skaper uforenlighet, men heller mangel på innsikt og forståelse av innholdet i kompetansen. Bevissthet, læring og organisasjonslæring kan åpne for forståelse av kompetansene. Refleksjon rundt praksis kan derfor ses som sentralt.

Organisasjonslæring åpner for refleksjon via dobbelsløyfelæring og bevissthet rundt prosessene og handlinger som forgår i organisasjonen. Dette bidrar til endring av bruksteori. Endring av bruksteori kan bidra til endring av verdier, normer og regler i organisasjonen (Agyris og Schön 1996). I denne sammenhengen kan en trekke inn aktivitetsteori som ble belyst i kapittel 3. Dobbelsløyfelæring kan bidra til endring av bruksteori. Vi har sett at bruksteori kan knyttes til endring av verdier, normer og holdninger. Dette kan ses i tråd med ”regler” i aktivitetssystemet til Engeström (1987). Vi har sett at alle komponentene i aktivitetssystemet står i relasjon til hverandre. Dersom en endrer reglene, som et resultat av dobbelsløyfelæring, vil det kunne føre til konsekvenser for hele virksomheten. Endring pågår hele tiden, i følge Engeström, og disse endringene vil vise seg i strukturer, regler og aktiviteter. Ved å anvende organisasjonslæringsmodellen i aktivitetssystemer kan en forstå og knytte refleksjon til prosessene i virksomheter og bidra til skape bevisste handlinger i organisasjoner.

På bakgrunn av dette vil en via organisasjonslæring kunne avdekke og korrigere uheldige utviklinger i aktivitetssystemet og samtidig bidra til endring i ønsket retning. Endring av bruksteori via dobbelsløyfelæring kan forstås å kunne virke inn på aktivitetssystemet som et hele. Ved anvendelse av organisasjonslæring i aktivitetssystemer, kan en knytte bevissthet til

de endringsprosesser som pågår. Anvendelse av organisasjonslæring i aktivitetssystemer kan bidra til forståelse de kompetanseutfordringer som rettes mot forskjeller i kompetansetyper, fordi prosessene gjøres bevisste for det enkelte individ og organisasjonen som et hele. Gjennom dobbelsløyfelæring vil en kunne jobbe mot langsiktige mål og skape bevisste strategier som kommer både den enkelte ansatt og organisasjonen til gode.

4.6 Sammendrag

I dette kapitlet har jeg sett på organisasjonslæringsmodellen til Argyris og Schön. Først ble det gjort rede for forståelse av endringsbegrepet. Det ble vist hvordan endring og læring avgrenses i forhold til hverandre ved at læring er en prosess som innebærer en grad av bevissthet fra individet og at endring kan forstås i retning av læring dersom refleksjon er del av prosessen og bevissthet knyttes til endringen. Organisasjonslæring omhandler individuell læring men individuell læring er ikke tilstrekkelig for å kalle det organisasjonslæring. Organisasjonslæring får en først når den individuelle læringen får betydning for organisasjonen på en slik måte at den blir utslagsgivende for endring av fremtidige retningslinjer.

Organisasjonens handlingsteori ble vist gjennom uttalt teori og bruksteori. Den utalte teorien ble sett som de målene, forestillingene og verdiene som virksomheten hevder at atferden i organisasjonen styres av, altså det vi sier at vi gjør. Bruksteori er bygget opp av tausede forestillinger og viser til det som vi faktisk gjør. Nivåene for læring i organisasjoner ble vist gjennom enkelsløyfelæring og dobbelsløyfelæring. Modellen for organisasjonslæring omhandler læring. Den kan skape bevissthet om den kunnskap som organisasjonen har, bevissthet om de prosesser som er i gang, og korrigerer det som virker hemmende på ny læring. Endring i dette perspektivet kan forstås å handle om at via refleksjon over gjeldene verdier og normer som er i bruk skapes endring i virksomheten gjennom læring og organisasjonslæring.

For å møte utfordringer knyttet til kompetanseforskjeller mellom de som besitter formell- og erfaringsbasert kompetanse, kan det være viktig at de ansatte er bevisst om egen læring og egen kunnskap. Innsikt i de prosesser som pågår og det som har betydning for læringen i

organisasjonen er sentralt. Organisasjonslæring kan bidra til å skape bevissthet knyttet til de prosesser som foregår i arbeidslivet og som har betydning for de ansatte. Dette kan føre til at en i større grad kan forstå endring og læring i virksomheter og at dette tilrettelegges på en god måte.

Til sist gikk jeg inn på muligheten for å anvende organisasjonslæringsmodellen i aktivitetssystemer. Endring av bruksteori innebærer endring av verdier og normer og dette kan forstås i tråd med regler i aktivitetsteori. Organisasjonslæring kan skape bevissthet til de lærings – og endringsprosesser som pågår i virksomheten.

5 Metodiske valg og overveielser.

I denne avhandlingen siktes det mot innsikt i og forståelse av kompetanseutfordringer knyttet til kompetanseforskjeller i organisasjoner. Organisasjoner som endres har vært belyst med fokus på endring som læringsprosesser og bevissthet knyttet til de stadige prosesser i virksomheter. I de forgående kapitlene har det vært gitt en teoretisk tilnærming til problemstillingen. I dette kapitlet vil jeg presentere de valg og vurderinger som ble gjort knyttet til bearbeidelser og analyser av dataene. Jeg vil gjøre rede for det metodiske opplegget slik jeg gjennomførte det. Videre vil jeg komme inn på hvilke problemer denne type datainnsamling med intervjuer kan ha og hva som er styrken og svakheten ved mine data.

5.1 Valg av metode

Det finnes mange ulike metoder for forskning. En skiller ofte mellom to hovedretninger innenfor forskning. Den naturvitenskapelig retning og den sosialvitenskapelig retning. Naturvitenskapen ønsker å finne årsakssammenhenger og samfunnsvitenskapen forsøker å finne meningssammenhenger (Kruuse 1989)

Samfunnsvitenskapene ser den sosiale virkelighet som konstruert gjennom aktørers handlinger og fortolkninger. Dette er et motstykke til naturvitenskapen som ønsker kontroll og mulighet til å manipulere variablene. Den naturvitenskapelige eller kvantitative forskningen legger vekt på testing av teorier og en tester muligheten til å kontrollere variablene som påvirker forskningsresultatene. Den samfunnsvitenskapelig kvalitative forskning forsøker å studere mennesker i deres naturlige miljø uten å påvirke, og forsøker i større grad å komme i dybden på det den undersøker. I den kvalitative forskningen er helhetlighet og analytisk beskrivelse sentralt. Dette er i motsetning til kvantitativ forskning som forsøker å holde avstand. Den kvantitative forskningen forsterker bredde. Det å kunne generalisere til en større populasjon er viktigere i den kvantitative forskning enn i den kvalitative. Derfor har oftest den kvantitative forskning et større utvalg og derfor er bredde er viktigere enn dybde. Kvantitativ metode ønsker altså å teste teorier og ha kontroll over de

variablene som påvirker resultatene mens den kvalitative forskningsmetoden kan forstås å forsøke å forstå mennesket i sine naturlige omgivelser. Deltagelse er viktig i kvalitativ forskning og er ikke opptatt av kontroll i samme grad. I den kvalitative ønsker en ofte å forstå helhet og søker å beskrive spesielle forhold. Derfor er små utvalg og nærhet viktig. Tolkning og refleksjon kan forstås som del av kvalitativ metode.

I avhandlingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til temaet. Dette fordi denne tilnærmingen kan gi en forståelse av det problemområdet jeg har valgt å studere og den sammenhengen dette står i. I denne avhandlingen er det ikke et mål å teste teorier som fremlegges. Det er heller et ønske å finne ut hvordan ansatte i en bank opplever kompetansetyper og forskjeller i kompetanse. Siktemålet er å finne ut hvordan kompetanse oppleves, vurderes og utvikles i en organisasjon som er i endring. Derfor falt valget på kvalitativ forskning. Den kvalitative metoden kjennetegnes ved at den står i nærhet til undersøkelsesenheter og at man befinner seg der begivenhetene er. Holme og Solvang (1996) mener at dersom en har kriterier som: *"1) ønske om totalperspektiv / totaldannelse, 2) ønske om hypotesedannelse, nyansering og tolkning, teoridannelse, forståelse av meningsrammer, 3) ønske om forståelse av sosiale prosesser"* (Holme og Solvang 1996:74), er det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til temaet. Dette er i tråd med Fog (1994) som mener at kvalitativ forskning og da særlig bruken av intervju, har som oppgave å få tak i informanten sitt perspektiv, og da med fokus på informantens kognitive og følelsesmessige organisering av verden.

5.2 Begrunnelse for metodevalg

Problemstillingen er avgjørende for valg av metode (Cohen m.fl.2000). Tema for avhandlingen var hovedårsaken til at jeg valgte kvalitativ metode. Denne oppgaven sikter mot økt innsikt og forståelse av utfordringer knyttet til det å ha ansatte med ulike kompetansetyper i næringslivet. Jeg søker etter innsikt på hvilken betydning kompetanse har og hva som anses å være viktig kompetanse og hvordan kompetanse ivaretas og erverves i et hektisk arbeidsliv som stadig endres. I den empiriske undersøkelsen var det av interesse å finne ut hva ansatte i bankvirksomhet mener om temaet og hvordan de opplever kompetansesituasjonen. Gjennom intervjuer og kartlegging av ansatte i Gjensidige NOR og deres vurdering rundt egen

kompetanse, kunne jeg gi en forståelse av deres subjektive opplevelse av det å inneha ulike kompetanseformer og forståelsen av disse i et arbeidsliv som endres. På denne måten ville jeg kunne finne ut om de holdninger som hevdes knyttet til de erfarnes kompetanse er reelle. Jeg har valgt å gjøre intervjuundersøkelser i en bank sentralt i Oslo. Kvale (1997) mener at et intervju er en konversasjon som har en viss struktur og hensikt. Det går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som finner sted i den hverdagslige samtalen og blir en forsiktig spørre- og - lytte- tilnærmingen som har til hensikt å frembringe grundig utprøvd kunnskap (Kvale 1997). Jeg ønsket å komme i kontakt med aktørene, observere deres arbeidssituasjon og få tilgang til deres fortolkningsramme og egen forståelse av situasjonen. Hvordan opplevde de ansatte hverdagen, og hvordan de så på sin egen og kompetanse samt den totale kompetansen i virksomheten. Jeg var interessert i hvordan de samarbeidet, hvordan de forholdt seg til læring gjennom kompetansehevingstiltak, hva som begrenset dem og hvordan de løste eventuelle problemer. Med andre ord hvordan aktiviteten foregikk og hvordan de begrunnet denne.

Valget falt derfor på intervju. Det finnes ulike typer intervju og det skilles mellom strukturelle og ustrukturelle intervju (Trost 1993). Jeg valgte å foreta ustrukturelle intervjuer som gav rom for eventuelle emner som kunne dukke opp i samtalen. Jeg hadde i tiden før intervjuene laget en standardisert intervjuguide. Siden jeg hadde liten forforståelse og kunnskap om bank og finansnæring og næringslivet generelt, valgte jeg ikke å følge intervjuguiden slavisk. Allikevel ble alle ledet inn på hovedemnene, selv om det var rom for assosiasjoner. Dette var en fleksibel form som gjorde at jeg fikk tileggsopplysninger som ble verdifulle for undersøkelsen. Jeg benyttet meg også av noe observasjon som supplerende metode, for bedre å forstå informasjonen jeg fikk gjennom intervjuene og for bedre å forstå hva som lå bak svarene jeg fikk. Ved å observere de ansatte i tiden før intervjuet og snakke uformelt med dem i for- og etterkant av intervjuene fikk jeg et nyansert bilde av de ansattes samarbeid, arbeidsmiljø og av organisasjonen som et hele. Selv om observasjonen var minimal bidro det til og gjorde det også lettere for meg å forstå samtaleformen og ”språket” dem i mellom. Allikevel må det nevnes at tiden som er satt av til en hovedoppgave er begrenset og for min del ble intervjuene gjennomført i kapp med en voksende mage. Dette resulterte i at tiden jeg fikk til observasjon over lengre tid ikke lot seg gjennomføre, selv om dette kunne vært ønskelig.

5.3 Informanter og intervju

Fra tidlig i arbeidet hadde jeg kontakt med Finansforbundet. Via samtaler med min kontaktperson der ble det opprettet kontakt med hovedkontoret i Gjensidige Nor i Oslo. Hovedkontoret satte meg videre i kontakt med en bankavdeling sentralt i Oslo. Dette kontoret hadde to avdelinger. Den ene avdelingen var avdeling for investeringsrådgivning og var plassert i 2. etasje. Den andre avdelingen bestod hovedsakelig av kunderesepsjon, informasjon og rådgivere på lån. Avdelingen var plassert i 1.etg. Tiden i banken og møtene med de ansatte i sjette våren 2003. Virksomheten var under stadig omorganiseringer og det var planer om å fusjonere med DNB. I ettertid har bedriftene fusjonert og heter i dag DnB NOR

For meg ble dette et tilfeldig valg. Finansforbundet og hovedkontoret valgte tilfeldig ut et kontor i Oslo. Slik jeg vurderte det var dette eneste tilgang til feltet. Informantene mine ble dermed tilfeldig valgt ut i den betydningen at det var de som var ansatt der på den tiden jeg fortok undersøkelsen.

I valget av fremgangsmåte valgte jeg å ta utgangspunkt i Steinar Kvale og hans tilnærming til intervjuundersøkelse som han hevder kan beskrives i syv stadier (Kvale (1997):

Tematisering hvor en formulerer formålet med forskningsobjektet og problemstillingene.

Planlegging av undersøkelsen slik at den faktisk tar opp problemstillingene og omfatter både kunnskapskonstruksjon og moralske implikasjoner. Planlegging med tanke på den ønskede kunnskap og de moralske implikasjoner.

Intervjuing hvor utførelsen av intervjuene er forankret i en intervjuguide og i en reflektert tilnærming til kunnskapen.

Transkribering som klargjør intervjuene for analyse, ofte fra muntlig tale til skriftlig tekst.

Analysering på bakgrunn av undersøkelsens formål og intervjumaterialets formål velges analysemetode

Verifisering knyttes til intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Reliabilitet viser til hvor pålitelig resultatene er og validitet knyttets til hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke.

Rapportering knyttes til undersøkelsesfunnene og metodebruken sin formidling via vitenskapelige kriterier og ta hensyn til undersøkelsens etiske sider og som resulteres i et lesbart produkt

Stadiene til Kvale forsøker å skape en lineær og forenklet presentasjon av en intervjustudie som i virkeligheten oftest er mye mer komplisert og kaotisk. Intervjuet er et produksjonssted for kunnskap og er opptatt av den gjensidige avhengigheten mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon. Formålet med kvalitative forskningsintervju er å forstå intervjupersonens dagligliv fra den intervjuede eget perspektiv Kvale(1997). Det kvalitative forskningsintervju har samtalen som sitt fokus og sin basis. (Fog 1994:14). Kvale er opptatt av å vise at intervjuformens styrke er at det fanger variasjonen i intervjupersonens oppfatninger om et tema og dermed gir et bilde av en mangfoldig og kontroversiell menneskelig verden.(Kvale 1997)

Arbeidet med intervjuguiden hadde jeg jobbet med kontinuerlig i takt med teorivalg og problemstilling. Via samtaler på telefonen i forkant viste det seg at det var ulikt hvordan de enkelte ansatte hadde av tid til selve intervjuet. Derfor ble det tilfeldig hvordan intervjuene ble satt opp. Både på telefonen med informanten i forkant av intervjuet og i starten av intervjuet fortalte jeg i grove trekk hva jeg skrev oppgave om og hva bakgrunnen var for intervjuet.

Tanken på en intervjusituasjon kan virke både, skremmende, angstfremkallende og stressende for både for intervjuer og for informant. Jeg ønsket å gjøre situasjonen så komfortabel som overhodet mulig. Aller først takket jeg for at de hadde tatt seg tid til å stille opp. Det ble informert om behovet for bruken av båndopptaker, og jeg ba om tillatelse til å bruke denne. Jeg informerte også om at jeg i tillegg tok notater og at de var frie til å si hva de måtte ønske. Jeg forsøkte og ikke si for mye om innholdet i intervjuguiden min eller temaet som jeg forsket innen, da jeg var redd for å legge noen føringer på den kommende samtalen. Før intervjuet startet fortalte jeg litt løst og fast om prosjektet mitt og forsøkte å skape en avslappet tone. For å starte lett og forsøke å få en god start startet jeg med enkle generelle spørsmål i retning av faktaopplysninger om oppgavene deres før vi gikk inn på spørsmål om oppfatninger, meninger og erfaringer som krevde mer subjektive og personlige svar fra informanten. Dette opplevde seg som tillitskapende og det resulterte i at vi fikk en god kontakt.

Jeg fikk inntrykk av at de fleste intervjupersonene var interessert i temaet og syntes at det var et viktig tema å ta fatt i. Noen av intervjuobjektene syntes det var et vanskelig tema og det

kunne merkes på at det var noe vanskelig å komme i gang med samtalen. Slik jeg vurderte det kunne noe av dette forklares ved at det var ledelsen i banken sammen med Finansforbundet som hadde tatt avgjørelsen om at ansatte burde delta i undersøkelsen. Jeg fikk inntrykk av det var noe usikkerhet knyttet rundt hva dette skulle brukes til. Dette kunne også virke som det rådet noe usikkerhet knyttet til det å skulle snakke om opplevelser rundt jobbsituasjon. Dette har jeg også diskutert som del av funn i neste kapittel rundt hvorvidt det råder usikkerhet forbundet med egen kompetanse samt at de kunne tyde på at enkelte ikke var vant til å reflektere eller snakke om egen kompetanse og at den type tidsbruk ikke var prioritert i en hektisk hverdag. Jeg informerte kort om mitt interessedeltagelse og oppgave og ut over dette hadde vi inspirerende samtaler.

Jeg stilte spørsmål og prøvde å styre samtalen rettet mot min intervjuguide og tema. Ofte hendte det at informantene heller ville snakke om sine meritter fremfor sin kompetanse. På mange måter opplevde jeg at jeg kom fra en annen verden i møtet med denne aktuelle banken. For det første var jeg student fra Blindern uten erfaring eller særlig kjennskap til finansnæringen. For det andre hadde informantene bakgrunn fra Bi, handelshøyskole, bankakademiet eller lang fartstid i banken, noe jeg hadde lite innsikt i. Det opplevdes annerledes, men hyggelig og spennende. For det tredje merket jeg tendenser til undring knyttet til det at en pedagogikkstudent interesserer seg for en markedsorientert økonomisk virksomhet. Det kunne til tider oppleves som om vi kom fra ulike tradisjoner, ulik verdensbeskuelse og behersket ulikt språk i førsteinntrykket. Noe av dette kan nok også knyttes til at jeg hadde lite kjennskap til arbeidslivet på den tiden. Allikevel hadde vi en god relasjon. Kanskje det at jeg var student gjorde min rolle svært ufarlig og at det skapte en viss trygghet. Kanskje kan årsak til opplevelse av god relasjon kan være knyttet til kjønnsrelasjon, og da tenker jeg på at som kvinnelig student befant meg i en næring hvor det var flest menn, og at de derfor var hyggelige og imøtekommende. Eller det at jeg oppførte meg som kvinne og stilte mange spørsmål og var interessert i deres virke. Jeg hadde lite kunnskap om virksomheten de var ansatt i og viste lite og ingenting i utgangspunktet i møtet med banken. Jeg stilte spørsmål, og viste stor interesse for jobbeskrivelsene og erfaringene og prøvde å danne en forståelsesramme for den praksisen som de fungerte i. Det at jeg hadde lite kjennskap til finansnæring så jeg som en utfordring knyttet til det å få et godt grep om deres holdninger, meninger og oppfatninger fordi jeg kanskje ikke forsto deres virkelighet. Begreper jeg bruker og vektlegger kan ha ulik tyngde og bruk og dette kunne skape forvirring i samtalen.

I ettertid ser jeg at de bekymringer jeg hadde i utgangspunktet var mer eller mindre grunnløse. Språket var ikke ulikt i den grad at det var vanskelig å holde en samtale, men det kunne i stor grad variere hvilke begreper informantene brukte. Informantene med hovedsakelig formell utdanningsbakgrunn brukte flere og oftere vitenskapelige begreper enn de som ikke hadde utdanning eller hadde lite utdanning.

Intervjuene fant sted på arbeidsplassen til informanten. Fordelen med å sitte på arbeidsplassen deres slik jeg oppfatet det bidro til at jeg fikk innblikk i lokalene, stemningen, samtalene, språket og miljøet. Tydeligheten av det fysiske miljøet var spennende. Korte glimt av kontoransatte og rådgivere i aksjon på telefonen og lignende var viktige i forståelsen av hvordan det var å jobbe i dette miljøet. Det gav meg også innblikk i innholdet i arbeidet de utførte. På denne måten var det å gjennomføre intervjuene på arbeidsplassen viktig for min helhetsforståelse og inntrykkene dannet en god bakgrunn for intervjuet og analysen i etterkant. Ulempene er som jeg tidligere har nevnt forstyrrelser av ulike slag. Dette kunne være alt fra nysgjerrige kolleger, redsel for å bli lyttet til eller avbrytelser fra telefoner som ringer, banking på dør eller ulike lyder fra kontorer og gang.

Flere ganger at etter at intervjuene var gjennomført og avsluttet opplevde jeg at samtalene fortsatte etter at jeg hadde slått av båndopptakeren. Noen ganger bad jeg om å få sette denne på igjen. Var dette riktig? Hvorfor fortsatte samtalen etter at vi hadde avsluttet intervjuet og hvilken informasjon kom frem nå? Var det riktig å ta med denne informasjonen? Min avgjørelse ble at jeg spurte informanten om lov til å få ta med det som var ”off the record”. Intervjuene tok ca 1-1,5 time noen i nærmere 2 timer. Heldigvis hadde jeg lagt inn god tid mellom intervjuene som falt på samme dag, noe jeg var svært glad for da jeg oppdaget hvor slitsomt det var å intervju og holde seg fokusert på intervjuet. Intervjuene gikk fint og opptakene var gode så jeg valgte å ikke oppsummer dem. Alle intervjuene skulle skrives ut i sin helhet og denne jobben skulle jeg gjøre selv. Da fikk jeg gått gjennom innholdet en gang til og la informasjonen repeteres via transkriberingen.

Intervjueffekten er noe en må tenke over når en samler inn data gjennom intervjuer. Forsker vil alltid ha en forstilling om temaet som undersøkes og intervjuerens forestillinger kan påvirke svarene. Personlige intervjuer medfører fare for at informantene gir de svarene de tror er mest ønskelig og som de tror intervjueren er ute etter, fremfor det som de egentlig mener (Judd, Smith og Kidder 1991). For å redusere denne faren sa jeg lite om mine tanker om temaet både før, under og etter intervjuet og jeg forsøkte å formulere mine spørsmål så

nøytralt som mulig. Allikevel vil nok spørsmålene til en viss grad avsløre mine forstillinger om emnet. Hvert intervju ble transkribert av meg og svarene ble systematisert etter temaer. Ved å transkribere intervjuene selv gjorde det letter for meg å gjenkalle hvordan utsagn ble fremsatt og eventuelle nonverbale utsagn som beskrev meningen med utsagnet.

Det kvalitative materialet endte til slutt i 10 intervjuer fra de to avdelingene. I tillegg hadde jeg noen observasjoner i for og etterkant av intervjuene i arbeidsfellesskapet.

5.4 Reliabilitet og validitet

Objektivitet etterstreves i all forskning Reliabilitet og validitet er sentrale begreper.

Reliabilitet måler nøyaktigheten, og validitet som sier noe om gyldigheten i forskningen.

Dette er begreper som i hovedsak hører til den kvantitative forskningen(Trost 1993),

(Widerberg 2001). Det er vanskelig å vite hva en skal måle i den kvalitative forskningen,

men samtidig skal den kvalitative forskningen være saklig og pålitelig. Dette kan gjøres

gjeldene ved å dokumentere og diskutere de valg og tolkninger som gjøres underveis i

forskningsprosessen (Widerberg 2001). Positivismen har innflytelse på den kvantitative

forskningen og er med på å gjøre den til den mest ansette forskningsmetoden(Widerberg

2001). Innen de humanistiske disipliner har ikke det positivistiske perspektivet gjort seg

særlig gjeldene. Det er heller de vitenskapsteoretiske posisjoner som vektlegges og

tolkningens betydning og rolle i kunnskapsutviklingen som har blitt videreutviklet her

(Widerberg 2001). Hermeneutikk kan ses i tråd med og kvalitativ forskningsmetode.

Hermeneutikk forstås som det å tolke, oversette, tydeliggjøre, klargjøre, forklare og si.

Hermeneutikk er tolkningslære Denne er basert på grunnleggende antagelser og

forutsetninger. I dette kan mening skapes fremtre og kan bare forstås i en sammenheng eller

kontekst(Widerberg 2001).

Reliabilitet kan forstås som nøyaktighet knyttet til hvorvidt graden av målingsprosedyre gir

det samme svaret uavhengig av når den gjøres. Validitet knyttet til gyldighet og hvorvidt

graden av målingen gir riktig svar (Kirk og Miller 1986). I kvalitativ forskning er det så å si

umulig å oppnå perfekt validitet, dette fordi det er vanskelig å kontrollere undersøkelsen og

måleinstrumentene godt nok(Ibid). Validitet handler ofte om mulighet for generaliserbarhet. I

denne undersøkelsen er ikke hensikten å trekke noen konklusjoner om generaliserbarhet til noen populasjon. Begrepsvaliditet henger sammen med hvorvidt en har gjort gode nok operasjonaliseringer av det en ønsker å finne ut av og måle. Dette kan knyttes til hvorvidt en har stilt spørsmål som dekker de spørsmåla en har villet ha svar på. Trost (1993) mener det gir større mening å snakke om troverdige, adekvate og relevante datainnsamlinger fremfor validitet og reliabilitet i kvalitative studier.

Jeg fortok personlige intervju og kunne rette opp misforståelser underveis og oppklare. Jeg forsøkte også stille kontrollspørsmål. Nedenfor skal jeg gi en presentasjon av informantene i undersøkelsen.

5.5 Presentasjon av informantene

Gjennom vitenskapsbutikken på Blindern fikk jeg kontakt med Finansforbundet og Astrid Holen i kompetanseavdelingen hos forbundet. Hun introduserte meg for temaet slik hun opplevde situasjonen rundt kompetanseforskjeller og fokuset på formell og erfaringsbasert kompetanse i finansnæringen. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju ansatte og ledere som jobbet i bankvirksomhet. Holen var svært behjelpelig og kontaktet hovedkontoret for daværende Gjensidige NOR. Uten hennes hjelp hadde jeg ikke fått tak i et relevant utvalg. Bankfilialen jeg fikk kontakt med var mitt eneste utvalg da jeg oppfattet det som vanskelig å få tilgang til dette feltet. Banken besto av to avdelinger, eller etasjer som de selv betegnet det som. Første etasje var daglig bank med ansatte som jobbet med informasjon, skranke, lån og plassering. Andre etasje var et investeringssenter som jobbet med hovedsakelig store kunder og investeringer og salg av finansprodukter. Ingen av avdelingene var særlig store og jeg valgte å intervju de fleste ansatte i banken som hadde anledning til å stille opp. Leder skulle også være med men ble forhindret. Dermed utgjorde utvalget mitt 10 informanter. Jeg vil nedenfor presentere informantene.

Informant A1 er 40 år og har tittelen investeringsrådgiver. Hun begynte i banken etter videregående skole og har i ettertid tatt kurs på bankakademiet og BI. Informanten hevder å ha gått ”den gamle skolen” som hun selv sier, som innebærer at hun har jobbet seg oppover i

systemet over mange år. Hun har i det senere gjennomført et sertifiseringsprogram innen det hun driver med i dag, sparing og plassering. Hun har jobbet i banken i 22 år

Informant A2 er 23 år og investeringsrådgiver. Har jobbet i banken i underkant av et år og har en bachelorgrad i økonomi og finans fra BI, samt lederkurs fra BI. Han har erfaring som selvstendig næringsdrivende i tre år.

Informant A3 er 53 år og jobber som investeringsrådgiver og har jobbet i bank 31 år. Av utdanning har han økonomisk gymnas og tilleggskurs på BI innen plassering. Har jobbet i nåværende bank i 10 år. Driver hovedsakelig med kunderådgivning.

Informant A4 er 44 år og jobber som investeringsrådgiver. Han har hovedsakelig grunnskole og erfaring fra arbeidslivet over mange år. Har jobbet i banken i 25 år. Driver med sparing og plassering.

Informant A5 er 38 år og jobber som investeringsrådgiver og er utdannet siviløkonom fra BI i 1991. har jobbet i Gjensidige NOR i mange år samt et par år i et annet firma i en helt annen stilling. Har jobbet i bank i ca 10 år. Har tatt noen kurs og et sertifiseringsprogram i nåværende jobb.

Informant A6 er 56 år og jobber som kunderådgiver. Hun begynte i banken for 28 år siden. Da hadde hun ingen utdanning, men har tatt 1. og 2. avdeling på bankakademiet i ettertid samt flere kurs. Har jobbet i Gjensidige NOR hele tiden.

Informant A7 er 30 år og er ansatt som bankfunksjonær. Hun har jobbet i banken i ca 1 år. Av utdanning har hun videregående skole med handel og kontor og ønsker å utdanne seg videre, gjerne ta kurs for å bli kunderådgiver. Sitter hovedsakelig i kassen.

Informant A8 er 45 år og jobber som kunderådgiver og har jobbet i banken i 28 år. Hun har lite og ingen formell utdanning og begynte i banken etter videregående skole. Informanten har hele tiden tatt kurs underveis i sin karriere. Informanten holder på med fag på BI

Informant A9 er 27 år og jobber som kunderådgiver på kreditt. Informanten har jobbet i banken i fire år og har jobbet seg oppover fra å sitte i kassen til kunderådgiver i daglig bank og videre til kunderådgiver på kreditt. Han holder på med utdanning innen bedriftsøkonomi og har tidligere tatt noen fag på universitet. Informanten har tatt flere kurs i løpet av sin tid i banken.

Informant A10 er 40 år. Han jobber som kunderådgiver og har jobbet i bank i 23 år i tre ulike banker. Har jobbet i Gjensidige NOR i tre år. Informanten har ett år på handelshøyskole og har tatt ulike kurs på bankakademiet og BI.

Kravet for utvalget var at informantene jobbet i bankvirksomhet. Informantene har ulike i type kompetanser. De varierer i type, grad og mengde av formell kompetanse og erfaring. Det er variasjon i hvor lenge de har vært ansatt.

Utvalget i den empiriske undersøkelsen er et ikke- sannsynlighetsutvalg. Judd, Smith Kidder (1991) hevder at et ikke-sannsynlighetsutvalg innebærer at en ikke kan estimere sannsynligheten for hvert element i populasjonen til å bli plukket ut til utvalget. Samtidig kan det skilles mellom tilfeldig og ikke-tilfeldig utvalg. Mitt utvalg er tilfeldig. I et tilfeldig utvalg er sannsynligheten for å bli trukket ut ikke kjent.

Denne type utvalg er trolig uheldig om målet med undersøkelsen var å generalisere funnene til å gjelde alle banker eller hele finansnæringen. Allikevel mener jeg at utvalget er representativt og kan bidra til å belyse opplevelser, erfaringer, meninger og tanker knyttet til det å inneha kompetanse og være del av et felleskap med kompetanseforskjeller i et arbeidsliv som endres.

6 Resultater

Jeg vil i dette kapitelet gjennomgå og analysere resultatene av avhandlingens undersøkelse.

Disse vil fortløpende vil bli presentert og drøftet opp mot det teoretiske fundamentet.

Hensikten er å kartlegge og forstå holdninger og opplevelse av det å besitte ulike kompetanseformer, henholdsvis formell kompetanse og erfaringsbasert kompetanse hos et utvalg ansatte i banknæringen. Jeg ønsker å få svar på hvordan kompetanseforskjeller kommer til uttrykk i en virksomhet i stadig endring samt hvordan kompetanse tilegnes. Siktemålet er å forsøke å finne ut hva som kan ha bidratt til kompetanseutfordringer knyttet til forskjellige typer kompetanse og hvorvidt organisasjonslæring kan hjelpe til å møte disse utfordringene. Utgangspunktet er følgende spørsmål som vil bli behandlet nærmere i kapittel 7:

Hvilken betydning har forskjellige typer kompetanse i dagens arbeidsliv?

Hvordan kan endringer i organisasjoner ha betydning på informantens kompetanse?

Hva blir gjort med tanke på kompetansetiltak fra informantens og bedriftens side for å møte dagens krav og utfordringer knyttet til kompetanse?

Intervjuguiden blir brukt som et deskriptivt rammeverk for fremstillingen og analysen av resultatet. Steder der svarene inneholder informasjon som er belysende for andre temaer vil svarene flyttes og kommenteres. Ved beskrivelser av dataene vil sitater gjengis slik informanten har uttrykket det under intervjuet. Sitater brukes for å tydeliggjøre de ulike oppfatninger samt å eksemplifisere temaer og gjøre eventuelle uoverensstemmelser i tilbakemeldingene tydelige. Sitater fra informantene markeres med anførselstegn samt informantens kode i parentes etter. Der deler av sitatet er utelatt vil det markeres med tegnet(...).

Kapittelet tar opp og beskriver hovedinntrykkene i svarene jeg har innhentet. De innsamlede funnene vil bli fremstilt etter hovedtemaene: Kompetanse, arbeidsforhold, endring, læring og felleskap.

6.1 Kompetanse

Spørsmålene om kompetanse forsøker å fange opp hva informanten tenker om egen kompetanse, den kompetanse som kollegaer besitter samt virksomhetens utvikling og forvaltning av den totale kompetanse som organisasjonen besitter. Opplever informanten at egen kompetanse er i samsvar med det organisasjonen ønsker og har behov for, hvordan ivaretas kompetansen og hvilke krav stilles til kompetanse i en virksomhet som stadig endres? Kompetanse er her kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å løse problemer eller utføre aktiviteter og oppgaver. Jeg skiller mellom formell - og erfaringsbasert kompetanse. Jeg ønsket å få innblikk i informantens tanker rundt egen kompetanse, hvorvidt kompetansetypene har aktualitet, om de anser egen kompetanse som nyttig og om de har tilstrekkelig kompetanse eller ønsker kompetansetiltak.

På spørsmål om hvilken kompetanse informanten opplever å besitte svarte to av informantene(A2, A5) at de hadde hovedsakelig formell kompetanse. Seks av informantene(A1, A4, A6, A8, A9, A10) hevdet de hadde hovedsakelig erfaringsbasert kompetanse med litt innslag av formelle fag og kurs som de hadde tatt gjennom jobben. To av informantene (A8 og A9) holdt på med fag på BI mens undersøkelsen pågikk. To av informantene (A3 og A7) har hovedsakelig erfaring og lite innslag av kurs eller organisert opplæring. Samtlige har tatt noen kurs underveis i arbeidet i løpet av arbeidsforholdet.

Dette viser at det er en fordeling mellom kompetansetypene der flertallet hovedsakelig har erfaringsbasert kompetanse. Kun to av informantene hadde hovedsakelig formell kompetanse. I seg selv var dette et interessant funn med forankring i tesen fra finansforbundet om at formell kompetanse er det virksomheter trenger og etterspør i markedet og at erfaringskompetanse er mindre anerkjent og aktuelt.

Informantene ble videre spurt om hva de anså som viktig å ha kompetanse innen. Tre av informantene(A2, A5 A9) la vekt på kunnskaper innen en rekke teoretiske og faglige emner som blant annet finansteori, makroøkonomi, bedriftsøkonomi og juss. Samtidig nevner informantene viktigheten av datateknisk kompetanse. Fem av informantene (A1, A3, A4, A8, A10) nevnte at det å skape relasjoner var en viktig del av det å ha kompetanse. Sosial kompetanse ved gjennomføringene av kundemøter, de nevnte at det handlet om ”menneskekompetanse”(A3) og ”mestringskompetanse” i varierte sider ved arbeidet. Det å

kunne skape kontakter ble nevnt som sentralt. Det ble i tillegg lagt vekt på høflighet og det å ha selvtillitt.

Svarene kan deles inn i generell og spesifikk kompetanse. Svarene viser at de med formell kompetanse vektlegger kunnskapskomponenten i kompetansebegrepet og viser til teoretiske kunnskaper av generell karakter som viktig. Det dreier seg om kunnskaper innen finansnæringen. De informantene med hovedsakelig erfaringsbasert kompetanse viser til spesifikk kompetanse som knyttes til konkrete kunnskaper i den spesielle jobben de utfører. Videre nevner disse informantene betydningen av ferdigheter innen denne virksomheten. Dette kan ses i tråd med at informantene med hovedsakelig erfaringsbasert kompetanse er knyttet til ferdighetskompetansen i kompetansebegrepet. Informantene nevner også sosial kompetanse, høflighet og en type mellommenneskelig kompetanse som kan forstås knyttets til holdninger som del av kompetansebegrepet. Dette kan ses i tråd med de ulike komponentene som ble fremsatt i teoridelen. Spørsmålene innledningsvis knyttet til kompetanse viste at informantene i hovedsak fordelte seg i to grupper i forhold til språk og bruk av begreper. De med hovedvekt av formell kompetanse snakket fritt og lett om kompetanse og brukte flere teoretiske og faglige begreper om egen kompetanse. Den andre gruppen med lite formell utdanning, men med lang fartstid i banken, brukte færre faguttrykk og svarene kunne tyde på at de ikke uttrykte kompetansen på lik linje med informantene med formell kompetanse. De nevnte gjerne at faglig kompetanse var viktig uten å forklare nærmere hva de mente med det. Det ble oftere nevnt kompetanser som relasjonskompetanse og menneskelig kunnskap uten at disse ble videre begrunnet. Informantene med formell kompetanse behersket et større faglig og teoretisk språk rundt spørsmål om kompetanse. Informantene med lang erfaring og erfaringsbasert kompetanse brukte ikke de samme begrepene i samtalen. Svarene til informantene, kan på linje med teori, ses i tråd med skillet mellom formell og erfaringsbasert kompetanse. Formell kompetanse er beskrevet om dokumentert og synlig mens erfaringsbasert kompetanse er knyttet til en del erfaringslæring som er taus og viser seg i ferdigheter fremfor verbale formuleringer. Svarene rundt kompetanse kan ses i tråd med Nonaka og Takeuchi (1995) sin inndeling av kunnskaper i eksplisitt og implisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap er bevisst kunnskap som en lett kan verbalisere i motsetning til implisitt eller taus kunnskap. Taus kunnskap er vanskelig å formidle muntlig. Nonaka og Takeuchi (1995) hevder at en stor del av vår kunnskap er taus og det kan ses i relasjon til at mye av læringen forgår gjennom ubevisste prosesser. På denne måten er en ikke bevisst på hva en kan eller hva en har lært. I tråd med teori er det først gjennom ferdigheter at denne kunnskapen

blir synlig og kommer til uttrykk. Det at kunnskapen er taus gjør den vanskeligere å snakke om og følgelig uttrykke. En kan på bakgrunn av dette tenke seg at de som besitter formell kompetanse eller eksplisitt kunnskap kan uttrykke sin kompetanse, og er bevisst den innlæringen som har funnet sted. Svarene i undersøkelsen tyder på at informantene med hovedsakelig formell kompetanse i større grad verbaliserte innholdet i sin kompetanse.

På spørsmål om informantene opplevde å dra nytte av egen kompetanse i arbeidet, og om de opplevde egen kompetanse som nyttig, svarte samtlige av informantene at de både dro nytte av kompetansen de hadde og opplevde egen kompetanse som nyttig. Uavhengig av hvilken kompetanse informanten hadde, så opplevde de kompetansen de hadde som viktig.

På spørsmål om begrepet kompetanse har aktualitet og om de opplever å ha tilstrekkelig med kompetanse, svarte alle informantene at de hører om kompetanse ofte og at de opplever å få tilført kompetanse i jobben. Samtlige føler at de har tilstrekkelig med kompetanse for å utføre egne oppgaver. En av informantene (A1) legger til at;

” jeg ser jo det nå når det har blitt litt usikkert i jobbmarkedet at en ting er hva jeg har av erfaring i gjennom mange år og hva jeg har å vise til, men jeg skulle hatt litt mer teoretisk bakgrunn i banksystemet(...).(A1)

Informanten(A1) sier videre at han gjerne skulle ”hatt noen vekttall på papiret” og at han ser behovet for det å ha noe teoretisk kunnskap å vise til. Men informanten påpeker at han har ikke slik umiddelbar lyst til det.

På spørsmål om informantene føler forventning, krav eller press til å utvikle kompetansen sin sier tre av informantene(A2, A3, A8) at det stilles et krav til kompetanseutvikling;

”Ja, det er et krav, og det er virkelig en utfordring å klare å få med seg alle de endringene som skjer, særlig den tekniske biten(...)(A3)

Informanten sier videre at han opplever at nye systemer og metoder skal tas i bruk hele tiden og at det kan skape en opplevelse av redsel for ikke å skulle klare å mestre alt det nye. En av informantene (A1) hevder at dette med krav om å utvikle kompetansen og stadig måtte lære noe nytt, ikke er et formelt krav, men et uskrevet press og hevder;

”Noen ganger tenker en at en bør kunne litt mer selv om jeg føler at jeg kan mye. Jeg føler kanskje et uskrevet press om at du burde ta noe mer, men så føler jeg at jeg lærer mye

gjennom jobben og så blir det så mye og det klarer jeg ikke helt å sortere og tenker: Åh gud jeg klarer ikke å gjøre enda mer enn som så". (A1)

Tre av informantene(A4, A5, A10) hevder det er en forventning til det å utvikle kompetansen sin;

"(...) vi får stadig høre at verden forandrer seg og at vi må forandrer oss. Kunden vet mer og de forventer mer av oss. Det blir jo sagt at den som videreutdanner seg, den er med oss videre. De som sier at de ikke har tid eller ikke vil, har underforstått meldt seg ut. Meldt seg ut er litt satt på spissen men det er dette som ligger i uttalelsen fra ledelsen."(A10)

To av informantene (A7, A9) hevder videre at de har hørt om at det er en forventning om de skal delta på kurs og ta mer utdanning men at de ikke føler det selv;

"Det er bra at vi får gå på kurs men jeg har hørt at noen får det som et krav og det er ikke så bra. For meg også men jeg hadde jo lyst til det så det var jo greit". (A7)

Sitatene overfor viser at de fleste av informantene opplever en forventning om å tilegne seg ny kunnskap og at det oppleves som ønskelig at de ansatte tar kurs og oppdaterer seg. Det påpekes også at endring skaper en forventning om å tilegne seg mer kompetanse fordi bedriften har behov for mer kunnskap. I dette kan en forså en parallell til Argyris og Schön (1996) og enkelsløyfelæring. Svarene viser at en kanskje ikke tenker over situasjonen men heller søker å finne den beste og raskeste løsningen på det aktuelle problem som har oppstått innenfor organisasjonen. Svarene viser det at det er fokus på tilegnelse av formell kompetanse. De unge kan se ut til i større grad å være opptatt av læring og kompetanseutvikling enn de eldre. De nevner blant annet at kompetansen de erverver seg i jobben kan de ta med seg inn i nye jobber. En faktor som en kan spore i dette er knyttet til holdninger som er vist som komponent i kompetansebegrepet. Lai(1997) viser til at holdninger knyttes til kompetansebegrepet i betydningen meninger, innstillinger og verdier. Lojalitet kan knyttes til holdninger. Det kan se ut til at de erfarne og gjerne de eldste informantene signalisere at de vil være i bedriften og vil være lojale i forhold til bankens ønsker om blandt annet kompetansehevingstiltak. De yngste og de med formell kompetansebakgrunn opplever kompetanse og tilegnelse av kompetanse som noe de kan ha egen vinning av og ta med seg i ut i nye arbeidsforhold

På spørsmål om informantene ser noen utfordringer i tilknytning til kompetanseutvikling svarer A10;

(...) det er litt vanskelig å være med på den greia om at en må dokumentere videreutdanning og med det så har en dokumentert at en er med videre i banken. Dette gjørers uten å definere om den kompetansen en tar er relevant for det en skal gjøre i fremtiden”(A10.)

Svarene viser tendenser til at organisasjonen ikke alltid tar hensyn til, eller reflekterer over hva som læres eller er opptatt av å teste hva de ansatte kan i ettertids av opplærings situasjoner eller i utførelse av jobb. Igjen kan enkelstøveløring kommenteres hvor en ikke reflekterer over målene, men er heller opptatt av hvordan en kan nå de målene som er satt. Svarene viser et fokus i næringen om at dokumentert kompetanse er viktig for organisasjoner.

Alle informantene opplever å ha nyttig kompetanse. Informanten(A2) opplever å ha nyttig formell kompetanse men trenger erfaring gjennom praksis. Informantene understreker viktigheten av å lære av de erfarne og den kompetansen som de besitter. Han poengterer videre at;

”Faglig kunnskap blir konkurransefortrinnet fremover”(A2)

Dette støttes av det som er antatt tidligere om at verken erfaring eller formell læring bør være hver for seg men støttes av hverandre. Informanten(A3) er opptatt av at en trenger både skolekunnskaper og erfaring og at dette henger sammen. Selv føler informanten at han trenger mer kompetanse, men er usikker på om banken vil satse på han. Informanten uttrykker kompetansebehovet på denne måten;

”Selv så tenker en at en skulle hatt det og det, fordype meg i noe kanskje, men det er ikke sikkert at en har tid til det. Vet ikke om jeg gidder det der lenger heller. Slik ordentlig fordyping altså, men innimellom så er det kanskje noe en kunne tenke seg å bruke litt mer tid på. Jeg hadde nok ikke fått et slikt halvt års kurs hvis jeg hadde sagt at jeg virkelig vil det så er det ikke sikkert at banken hadde gitt meg det i dag. Det har med alder å gjøre og hvor man er, det hadde vært lettere for en yngre en. Det har med satsing å gjøre, det er ikke sikkert de ville latt en i min stilling gjøre noe sånt, kostet på hundre tusen, det er ikke sikkert de ville hatt en slik kostnad på meg. De ter min intuitive oppfatning. Jeg ville ikke presentert det caset jeg”(A3)

Informanten forteller at han opplever at banken ikke vil satse på han på grunn av alder. Informanten har lang fartstid i banken. Han uttrykker at han gjerne skulle lært seg mer, men at han ikke vil legge det frem. Han har en følelse av at han ikke får ta del i opplæring fordi han er erfaren, og at de vil heller bruke kompetansemidler på de unge. Aktivitetsteori kan forstås i tilknytning til dette. Engeström understrekes at alle deler i virksomheten virker inn på hverandre. Denne informanten uttrykker en holdning i systemets felleskap som virker inn på han, og opplevelsen av egen kompetanse.

To av informantene (A6, A10) hevder at om en vil videre i banken må en ta mer utdanning. Informanten (A6) sier videre at hun ikke vil ta store BI kurs fordi hun ikke skal jobbe så lenge i banken.

"(...)det er litt vanskelig å være med på den greia om at en må dokumentere videreutdanning og med det så har en dokumentert at en er med videre. Dette gjøres uten å definere om den kompetansen en tar er relevant for det en skal gjøre i fremtiden. En skal bare vise at en følger med på kompetanseutviklingen og vil jeg med videre må jeg vise at jeg kan noe om fremtiden jeg går inn i. Det er også vanskelig å forstå at den erfaringen en har, ikke er mer verdt, det er den nye kompetansen som hele tiden er det viktigste. Papiret, det formelle, er viktigst føler jeg. Du kan ta kurs innen ting du ikke trenger i den jobben du gjør, men allikevel få "pluss i boken" av arbeidsgiver og i beste fall gå opp i lønn. Da er det initiativet som belønnes".(A10)

Det informanten her beskriver er opplevelser knyttet til at virksomheten ønsker formell kompetanse og at formell kompetanse belønnes i form av anseelse og bedre lønn. Hvorfor favoriserer den kompetansen når de ansatte selv opplever å ha nyttig kompetanse og at erfaringsbasert kompetanse og formell kompetanse utfyller hverandre? Kan det tenkes at det fra bedriftens side jobbes for å finne raske løsninger når det gjelder å skaffe seg den kompetansen som er nødvendig og at resultatet blir eksterne formelle utdanningskanaler fremfor vurdering av de interne samt drøfting av tilretteleggelse som gjøres i forkant av opplæringsstrategier. Dette kan igjen ses i lys av teori om enkelsløvfelæring.

Informanten (A9) er opptatt av det er ulike kompetanseformer som er aktuelt:

"Ja du må jo ha kompetanse for å gjøre jobben din, det er flere ting både teoretisk og erfaring, ser jo det på de som vært i flere år enn meg de har veldig kompetanse ut fra erfaring, men samtidig er det viktig å få nye ting så en ikke kjører seg fast med å tro at du kan

alt. Det er viktig å få nye impulser, vi er veldig blandet, jeg er 27 år og en annen er over 60. Det er veldig ulike kompetanser og erfaringer mellom oss, det er en god blanding. Det er fint”(A9.)

6.2 Sammenfatning

Informantene la vekt på at det er et fokus på kompetanse og da spesielt formell kompetanse når de beskrev opplevelser knyttet til det å ha kompetanse i deres jobbsituasjon. Informantene viste til både formell kompetanse og erfaringsbasert kompetanse når de beskrev hva som var viktig kompetanse i næringen. Informantene med hovedsakelig formell kompetanse kan ses å ha sterkest tilknytning til kunnskapskomponenten i kompetansebegrepet. Denne verbaliseres lett og kan knyttes til synlig dokumentert kompetanse. Disse informantene viser gjennom svarene at de har stor bevissthet om sin kompetanse og viser at de kan uttrykke den.

Informantene med erfaringsbasert kompetanse viser i større grad til kompetanse knyttet til ferdighetskomponenten i kompetansebegrepet. Kompetansen er vanskeligere å kommunisere og kan knyttes til taus kunnskap. Informantene la også vekt på generell og spesifikk kompetanse i sine utdypinger av kompetanse. Det ble vektlagt viktigheten av både teoretiske kunnskapstilegnelse og erfaringsbaserte læringsmetoder. Det viser seg at det er hovedsakelig informantene under 45+ som har mest formell utdanning. Flere av de ansatte har tatt etterutdanning eller holder på med utdanning og dette er uavhengig av den faglige bakgrunnen. Alle tar del i kurs og opplæring i en eller annen grad. Informantene la vekt på at de opplevde å ha nyttig kompetanse uavhengig om de har formell kompetanse eller hovedsakelig arbeidserfaring. Allikevel hevder flere av informantene at det er den formelle kompetanse som er viktig å ha med seg videre. Det kan se til å være en tendens til at de erfarne på den ene siden føler at de har nyttig kompetanse men på den andre siden blir ikke belønnet og verdsatt av organisasjonen på lik linje med ansatte med formell kompetanse. De unge ansatte med formell kompetanse hevder på sin side at de er avhengig av de erfarnes kompetanse og anser det som nyttig og verdifullt å tilbringe tid i praksis og lære der. Dette kan gi støtte til den tidligere teoretiske diskusjonen i avhandlingen. Læring gjennom erfaring er viktig for å få prøvd ut og bearbeidet teoretisk kompetanse gjennom erfaring. Det er en tendens i svarene i retning av det ligger et press, forventning eller ønske om at alle skal delta i

kompetansehevingstiltak uavhengig av hvilken faglig bakgrunn de har. Formell kompetanse forstekes. Tendensen viser også at de yngste i undersøkelsen opplever kompetansekravet og forventning om utvikling av kompetansen i mindre grad enn de eldste. Dette kan ses i tråd med at de allerede har dokumentert kompetanse. Informantene med hovedsakelig formell kompetanse er mer bevisst sitt behov for å tilegne seg kompetanse. Dette kan knyttes til teoridelen hvor det å ha formell teoretisk kunnskap bidrar til at en lettere kan være bevisst de erfaringene en gjør. Informantene viser til viktigheten av erfaringsbasert situerte læringsmetoder. Informantene med formell kompetansebakgrunn understreker fordelene og nødvendigheten med å ha teoretiske kunnskaper i møte med arbeidslivet. Slik sett bør verken erfaring eller formell læring bør være hver for seg men støttes av hverandre. Inntrykket er at det råder usikkerhet hos informantene med erfaringsbasert kompetanse forbundet med egen kompetanse og verdsettelsen av denne. Svarene kunne tyde på at enkelte ikke var vandt til å snakke om eller reflektere over egen kompetanse i tilknytning til arbeidssituasjon.

Formell kompetanse kan se ut til å svare til de forventningene virksomheten har til å skaffe seg dokumentert og synlig kompetanse i tråd med det behovet de har for kompetanse på en rask måte i takt med endringer i virksomheten. Enkelsløyfelæring vist gjennom teori av Argyris og Schön kan ses i tråd med denne håndteringen av kompetansesituasjonen. Modellen viser hvordan en ikke reflekterer over målene, men er heller opptatt av hvordan en kan nå de målene som er satt. Svarene kan ses å gi støtte til teorien. Dette tyder på organisasjonen tar lite hensyn til den kompetansen og erfaringen som allerede ligger i virksomheten. Det tyder også på at det i liten grad vurderes, fra organisasjonens side, interne utdanningskanaler fremfor eksterne utdanningskanaler i kompetanseutviklingstiltakene.

6.3 Arbeidsforhold

På spørsmål om arbeidsforhold forsøker jeg å tilnærme meg områder i jobbsituasjonen som kunne oppleves vanskelig eller krevende for informanten sett i lys av jobben de utfører og kompetansebakgrunnen de besitter. Jeg ønsket å fokusere på konkrete faktorer i arbeidssituasjoner som opplevdes krevende og kunne være en utfordring. Hensikten med å ta med spørsmål om arbeidsforhold var at jeg ønsket å få rede på om eventuelle faktorer rundt arbeidsforholdene påvirket de ansatte, hvordan de opplevdes og om de var de samme for både de med formell bakgrunn og de med erfaringsbasert kompetansebakgrunn.

På spørsmål om hvordan informanten opplever arbeidsforholdene i jobben med tanke på egen kompetanse, svarer to av informantene (A8 A10) at det er en utfordring å forholde seg til endringene i systemet;

”De unge som kommer inn er lettere å forme og de setter seg lite i mot, de erfarne stiller seg mer kritisk til ting som skjer. En har ikke så lett for å hive seg på ting, kanskje det er en brems. De eldre har en tradisjonstenkning for en del ting, men banken i dag tenker på å selge sine produkter”(A10)

Informanten ser utfordringer i det at ansatte har ulike holdninger til endring. Høy alder er en faktor som påvirker i fellesskapet. Det er ikke alderen i seg selv som er utfordringen men heller at disse informantene representerer en kultur som ikke er i tråd med bankens salgskultur. Informanten sier at de eldre og erfarne og han selv har en historikk og erfaring fra banken, men at denne ikke er i tråd med de mål som banken har satt. Informanten sier videre at for å tilrettelegge for endringer må en få alle med på laget;

”Hele virksomheter handler om to målsetninger: høyest mulig inntekter og lavest mulig kostnader. Det snakkes lite om hva som er planlagt og hvilke konsekvenser ting kan få. Det bare besluttes og så finner en ut konsekvensene etterpå. Det burde vært diskutert mer med de ansatte og få den med på laget, og det burde vært diskutert mulige konsekvenser i forkant”(A10.)

Informanten forteller om at når du ikke forstår hvorfor ting skjer eller hvordan, er det vanskelig å støtte nye forslag og endringer. Informanten sier videre til at det er vanskelig å forstå hvordan en skal forholde seg til det nye. Endringer bidrar til oppgaver tas bort eller en

tidligere sentral kollega blir borte, og det oppstår frustrasjon rundt hvordan oppgavene skal gjennomføres. Svarene kan ses i tråd med aktivitetsteori. Informanten hevder i tråd med Engeström, som sier at når en faktor i systemet endres får det betydning for resten av organisasjonen. Informanten viser til at det skjer endringer og at det varierer hvordan en møter eller forholder seg til endringer. I lys av teorien til Engeström og svarene til informantene kan det oppfattes som at det er spenninger i virksomheten og at dette er å finne i fellesskapet. Dette vil igjen ha innvirkning på resten av virksomheten. Informanten forteller om at det har skjedd noe med kulturen i organisasjonen. Kultur kan ses som komponenten regler i Engeströms aktivitetsteori og gjennom kontinuerlige endringer endres aktivitetssystemet og dette kan være mer eller mindre bevisst for subjektene. Informanten viser også til at det er et mål for bedriften om økonomisk profitt, men at de ansatte ikke tar del i planleggingen av fastsettingene av målene. Dette kan ses i lys av Kuutti(1996) som hevder at for å få en vellykt endring må alle ha en felles forståelse av objektet.

På spørsmål om det er sider ved arbeidsforholdene som er vanskelige svarer to av informantene (A2 ,A3) nevner alder og hevder det er en utfordring å være blant de eldste:

”Litt usikkerhet, til eldre du blir jo større blir usikkerheten, i forhold til de som er 30, det kommer en nok ikke unna. Jeg er jo en type senior, men allikevel ligger den seniorbiten og lugger litt. Jeg kompenserer i min verden med den kompetansen om relasjonsbygging og andre ting som du lærer gjennom livet”(A3)

Informanten A2 hevder at det er en utfordring å være blant de yngste;

” Jeg sier ikke hvor gammel jeg er, men jeg føler at jeg blir sett på som ung og at de av til opplever det som vanskelig at jeg skal fortelle dem ting. Men jeg må bare vise at jeg er tilliten verdig og at jeg kan det jeg snakker om”(A2)

Informantene forteller om alder og svarene viser at både det å være blant de eldste og blant de yngste har betydning for hvordan de opplever at fellesskapet ser på dem.

En informant (A8) nevner som en vanskelig faktor i arbeidssituasjonen, at en må være villig til kontinuerlig læring som en følge av endringene. Informanten A9 sier at det å lære mer er en utfordring særlig fordi det er blitt mer konkurranse og en må jobbe mer ut mot kundene, kontakte dem, og at kundene går mindre i banken.

Fem av informantene (A3, A4, A6, A8 og A10) hevder det er en utfordring knyttet til det å mestre dataverktøyet. Dette utgjør halvparten av utvalget. Informantene som hevder dette har i hovedtrekk erfaringsbasert kompetanse. De andre i utvalget er tilfredse med verktøyet og understreker at det er en forutsetning at alle kan bruke datatekniske hjelpemidler. En av informantene (A6) sier at det var enklere før da en kunne slå opp i bøker for å finne informasjonen og at det er vanskeligere å finne frem på datamaskinen. Informanten sier videre at i dagens arbeidsliv er stort sett alt på data og en bruker intranettet for intern informasjon og opplæring. Informanten (A7) hevder at det er en utfordring at ikke flere av de ansatte mestrer dataverktøyet godt nok og at dette forsinker prosessene i organisasjonen. (A7) hevder at det datatekniske er en utfordring for enkelte ansatte og at dette skaper et hinder i det daglige i fellesskapet.

Svarene til informantene viser til ulike faktorer i fellesskapet som arbeidsdeling oppgaver holdninger, normer og artefakter, som har betydning i arbeidet og som er utfordrende og vanskelige. Svarene kan ses å sammenfalle med teori. Informantene hevder i tråd med aktivitetsteori vist hos Engeström, at faktorer i systemet virker inn på hverandre. At ikke alle mestrer dataverktøyet, som kan beskrives som et artefakt, virker ikke bare på den enkelte men hele systemet. Dataverktøyet er en utfordring for mange av informantene med erfaringsbasert kompetanse. Det er hovedsakelig de med erfaringsbasert kompetanse som kommenterer vanskeligheter knyttet til dataverktøyet, men andre ansatte kommenterer at det at ikke alle behersker bruk av dette artefaktet, har innflytelse på dem og samarbeid mot felles mål. I aktivitetsteori kommer det frem hvordan artefaktet bidrar til endringer i systemet avhengig om en mester artefaktet og dette er i tråd med svarene informantene gir.

Flere av informantene sier at det er en utfordring knyttet til at det har vokst frem et dårlig samarbeid i virksomheten. Fire av informantene (A1, A4, A5, A7) nevner at alle verner om sine kunder og sine salg og at det har vokst frem tendenser til konkurranse. Fire av informantene (A4, A5, A7, A10) sier at det er utfordringer i relasjon til ledelsen og organisering av virksomheten ved endring. Dette oppleves som et hinder og som informantene mener virker tilbake på samarbeidet. Svarene til informantene viser at det er spenninger i organisasjonen og at det viser seg i det sosiale miljøet og utspiller seg i virksomheten. Det er tendenser i svarene at de med erfaringsbasert kompetanse og de med hovedsakelig formell kompetanse opplever utfordringer i arbeidsforholdene ulikt. De erfarne informantene sier også at det er vokst frem et nytt miljø som er preget av konkurranse og at dette har gjort noe med samarbeidsklimaet som nå fungerer dårlig. Det er mer konkurranse og dette hevdes er

kommet som et resultat av den nye salgskulturen som preger miljøet. Det pekes på en utvikling fra en forvaltningskultur til en salgskultur.

Svarene kan ses å kunne sammenfalle og være i tråd med Argyris og Schöns teori både når det gjelder forekomsten av enkelsløyfelæring og hinder for læring i virksomheten.

Informanten (A10) hevder det er utfordringer knyttet til at det stadig innføres endringer i systemet. Og at dette fører til at kompetanse som allerede er i systemet ikke er verdt noe. Dette kan ses i tråd med informant(A3) som sier at det er en utfordring med alder og at han er usikker på fremtiden og om virksomheten vil satse på han. Han understreker at han er fornøyd med jobben. Fornøyd er også informant (A6) som på spørsmål om utfordring hevder at hun er fornøyd og forsøker å ikke tenke over alle utfordringer og hinder i arbeidet. Disse informantene utstråler en stor grad av lojalitet til systemet og de tiltak som iverksettes. Lojalitet kan forstås i tilknytning til holdninger. Lai (1997) inkluderer holdninger i kompetansebegrepet. Hun inkluderer holdninger som komponent i kompetansebegrepet ut fra et argument om at holdninger påvirker oppgaveutførelsen direkte.

6.4 Sammenfatning

Svarene viser at det er sider ved arbeidsforholdene som oppleves som krevende for informantene. Det ble pekt på sosiale spenninger mellom de ansatte og tendenser til spenninger mellom erfarne og de med formell bakgrunn. Det er mange faktorer i arbeidsforholdene som oppleves som krevende, og det er særlig dataverktøyet som blir sett på som en faktor som påvirker så vel den enkelte som systemet som et hele. Svarene til informantene sammenfaller med fremlagt teori. Kjennskap til aktivitetsteori vil kunne bidra til forståelse av hvordan de ulike faktorenes innvikling på hverandre. Det kom frem i svarene opplevelser knyttet til mangel på felles mål, at det er ulike kulturer i systemet og at det oppleves en konkurransementalitet i fellesskapet. Det ble påpekt utfordringer i fellesskapet som resultat av endringer i systemet. I likhet med Argyris og Schön viser svarene til informantene at det forgår lite refleksjon knyttet til praksis og at det er tendenser til at mye av praksisen forgår gjennom enkelsløyfelæring. Dette kan muligens føre til raske og kortsiktige

løsninger på hvordan en svarer på de utfordringer som oppstår og at dette har betydning for den enkelte og den kompetansen de innehar.

6.5 Endring

Når jeg ønsket å stille spørsmål om endring forsøkte jeg å få tak i informanten sin opplevelse av endringer i organisasjonen og de konsekvensene endring eventuelt har på kompetansesituasjonen. Jeg ønsket å finne ut hvorvidt endring oppleves ulikt å tråd med ulik kompetansebakgrunn hos informantene

På spørsmål om endringer i organisasjonen og om en opplever endring svarer alle informantene at det er noe de merker og at det er en faktor i arbeidslivet som stadig opptrer. Samtlige av informantene påpeker også at det i kjølevannet av endringer kommer en forventning av noe nytt som skal læres eller at nye systemer skal tas i bruk. Seks av informantene (A2 A3 A6, A7, A8, A10) mener at det er særlig innen datatekniske områder det skjer mye nytt og at det er store endringer innenfor det verktøyet de bruker. Fire av informantene (A2, A3, A5,A7) gir uttrykk for de er positive til endringer fordi det gir dem en mulighet til å lære. En av informantene (A3) legger til at det er litt tungt å gå på kurs.

” Jeg er her for å lære så mye som mulig og gjøre det så godt som mulig. Det er en trivelig jobb, men jeg blir ikke her mer enn 3-4 år. Det er jo slik det er. Vi unge bytter jobb ofte og jeg er her for å lære å bli flink i dette for så å komme videre”.(A2)

Dette utsagnet sier på den ene siden at informanten er opptatt av å lære, men samtidig kommer det frem en holdning om at informanten skal bruke det som læres i nye arbeidsforhold. Dette viser at opplevelser og innstillinger til endring hos arbeidstakerne er ulik i de ulike kompetansegruppene og da henholdsvis ansatte med formell kompetanse og erfaringsbasert kompetanse. De unge har en holdning som vitner om at de bruker erfaringene sine sammen med formell utdanning som springbrett til nye jobber og arbeidsgivere. Det kan se ut til at endring innebærer å kreve at en må sette seg inn i nye områder og at lysten til læring hos de med formell kompetanse i stor grad er motivert av lysten til å bytte jobber og søke nye områder. Dette er ulikt fra den holdningen som de erfarne arbeidstakerne besitter. De er i større grad lojale til arbeidsgivere og ønsker å bli i samme virksomhet over lengre perioder,

gjør hele arbeidskarrieren sin. Dette til tross for at de opplever endring som mer krevende og utfordrende enn informantene med formell kompetanse.

To av informantene (A8,A10) hevder at endringer skaper en usikkerhet enten fordi de opplever at de ikke får være med å påvirke endringer eller at endringer innføres uten at det gis opplæring innen det nye som innføres som er resultat av endringen. Svarene viser også at informantene (A3, A6) er også usikre på varigheten av eget arbeidsforhold ved endringer som for eksempel fusjoner. Svarene viser at endring bidrar til usikkerhet rundt arbeidsplassene og at kompetansen informantene besitter har betydning for hvorvidt de føler at de er en del av fremtidig arbeidsliv.

Svarene viser at informantene opplever både kontinuerlige og episodiske endringer og at dette kan ses i lys av teoridelen i avhandlingen.

På spørsmål om endring skaper konsekvenser for informanten sier fire av informantene (A2, A5, A7 A9) at konsekvensene er positive fordi det handler om læring. En av informantene(A2) hevder at systemet er med på å fremme hans kompetanse. Informantene A2 og A9 mener at endringer styrker verdien av formell kompetanse. Svarene tyder på at endringene har en indirekte og muligens ubevisst påvirkning på systemet og de handlinger som foregår og at dette kan ses å sammenfalle med aktivitetsteori.

Tre av informantene(A1, A6, A10) hevder at endringer går ut over samarbeidet kollegialt og en informant (A6) mener at noe av grunnen til dette ligger i at ledelsen er blitt mindre synlig. Informanten A3 sier at det har skjedd en spesialisering. To av informantene (A8 og A4) sier at endringer bidrar til at en får nye roller. En av informantene(A4) sier at medarbeiderne stiller seg gjerne for eller imot endring, og at det over tid har skjedd en kulturendring i banken på bakgrunn av alle endringene;

”Vi har gått fra å ha en forvaltningskultur i banken til en salgskultur over tid nå og den overgangen har vært tøff for mange. Det å høre ordet salg får mange til å brette seg. De får piggene ut. Det er de som ikke klarer å se på salg som rådgivning og noe positivt som kunden får. En trenger ikke kalle det salg men heller riktig rådgivning. Kanskje ikke banken har vært flinke nok til å formidle dette og burde fokusert på hvorfor vi gjør dette”.(A4)

”(.....) De eldste har innarbeidet og nedarvet en tradisjon om at banken ikke hadde en salgsfunksjon. Det har slått feil ut for mange. Det går nok mye på at mange ikke fikk forberedt

seg på en annen rolle og at de ikke har fått den rette opplæringen og støtte til å mestre de nye utfordringene”(A4).

Svarene indikerer at det skjer endringer i systemet og at det har innflytelse på arbeidet og kompetansen de ansatte besitter. Svarene kan igjen ses å sammenfalle med aktivitetsteori som viser at de ulike elementene i systemet virker på hverandre. For å oppdage de kontinuerlig og muligens ubevisste endringene, hevder Engeström, at en må studere aktivitetene.

Svarene viser at endring oppleves ulikt for de ansatte med formell kompetanse og informantene med hovedsakelig erfaringsbasert kompetanse. De med lang erfaring opplever endring i seg selv som en utfordring og det er vanskelig å forholde seg til det som er konsekvensen av i endringene. De med hovedsakelig formell kompetanse forholder seg positive til endring og mener at det er en del av det å være i jobb. Informantene sine svar tyder på at det å ha kompetanse og bruke den bidrar til nye endringer som viser seg i organisasjonens strukturer. Svarene viser at det er tendenser til motstand til endring i virksomheten.

6.6 Sammenfatning

Endring i organisasjonen er noe alle informantene merker i arbeidet. Svarene knyttet til endring har konsekvenser for individene i organisasjonen. Informantene viser gjennom svarene at det forgår både kontinuerlige og episodiske endringer jfr Weick og Quinn. Episodiske endringer opptrer plutselig og kan ses i tråd med svarene til informantene knyttet til de endringer som forekommer innen det datatekniske. At det har vokst frem en ny kultur kan være et tegn på kontinuerlige endringer, som gradvis har kommet inn og frem i virksomheten.

De unge har en annen holdning til endringer er i større grad positive til endringer og tilpasser seg i større grad det nye. Samtidig viser svarene at de med formell kompetanse og de yngste ansatte behersker datatekniske virkemidler i sterkere grad og at de derfor har letter for å tilegne seg ny kunnskap om og via dette artefaktet. Disse informantene med hovedvekt på formell kompetanse fremhever viktigheten av påfølgende læring i takt med organisasjonsendringer. Endringer oppleves positivt for de med formell kompetanse fordi de får opplevelse av å få forsterket sin kompetanse i tråd med at organisasjonen fremhever behov

for den type kompetanse. Informantene med erfaringsbasert kompetanse viser gjennom svarene at endring bidrar til usikkerhet både når det gjelder arbeidssituasjon og forventning til det å skulle tilegne seg ny kunnskap via læring som en konsekvens av endringer. Svarene gir lite informasjon som tyder på at det reflekteres i organisasjonen rundt prosessene av endring og betydninger dette kan ha for kompetansen i organisasjonen. Svarene tyder på i tråd med Argyris og Schön, at organisatorisk refleksjon er mangelfullt i organisasjoner. Det kommer ikke frem i svarene om organisasjonen har noen spesielle tiltak rundt endringsprosesser for å ivareta de ulike kompetansegruppene.

6.7 Læring

Med spørsmål om læring ønsket jeg å få rede på hvordan læringen opplevdes og forgikk. Jeg ville undersøke om det fantes eventuelle opplæringstiltak banken gjennomførte for at de ansatte skulle utvikle kompetansen. Jeg ville ha rede på om det var noen spesielle tiltak rundt læringen som tok hensyn til ulikheter i kompetansebeholdningen. Det var interessant for meg å finne ut hvorvidt læring ble oppfattet i hos de med erfaringsbasert kompetanse og de med formel kompetanse og hvordan de opplevde den samlede læringen i virksomheten i tråd med et arbeidsliv i endring. Jeg prøvde å fange opp informanten sin opplevelse av læring, både egen personlig læring og virksomheten som hele. Jeg var interessert i å finne ut hvordan informanten ser på læringsprosesser og hva informantene mener fungerer godt og om det er forskjeller mellom de med formell kompetanse og det med hovedsakelig erfaringsbasert kompetanse.

På spørsmål om informanten opplever å lære noe i jobben, mener samtlige informanter at det forgår læring på jobben. På spørsmål om hvordan de lærer svarer seks av informantene (A1,A3,A6,A7, A8, A10) at de lærer best i praksissituasjoner i møter med kunden og i samarbeid med kolleger. Tre av informantene(A2, A5 og A9) mener at de lærer av de med erfaring ved å lytte til de med erfaring i telefonsamtaler og møter. Svarene kan ses i tråd med situert læringsteori.

”Det er i jobben jeg lærer, for faglige ting det kan jeg, men kundesamtaler kan jeg lære via å høre andre snakke med kunder i telefonen og plukke opp ting de legger inn i samtalen som de

har lært gjennom erfaring. Men når det gjelde å lære nye ting, relatert til fag, så liker jeg å fokusere på den ene tingen, så da er kurs bra. Skulle jeg sittet her så hadde det sikkert blitt litt stykket opp. Faglige ting må læres utenfor jobben på kurs. Men her lærer jeg ”bank relaterte”, daglige ting, gjennom andres erfaring”(A2).

A1 og A4 hevder at de lærer i jobben, men sier de ikke er ikke bevisst om hva som læres;

Ja jeg gjør nok det, men jeg vet ikke hvor bevisst jeg er på den læringen (A4)

Vi ser av svarene til informantene viser at det foregår en læring via erfaringsoverføring fra de erfarne yrkesutøverne til de nye med hovedsakelig formell utdanning. Svarene kan ses i tråd med Lave og Wenger og situert læringsteori hvor de erfarne ansatte deler sin kompetanse og kunnskap med de uerfarne. Dette ser ikke ut til å være en systematisk aktivitet fra bedriftens side. Svarene viser også en tendens til at de unge med formell kompetanse er bevisst denne læringen. Informanten A2 poengterer at;

”Det er et læringsmiljø her og det tror jeg er viktig i dagens marked, den vinnende aktøren i markedet er de som har en lærende organisasjon. Det er de som klarer å ta til seg læring ettersom tiden går.”(A2)

På spørsmål om det legges opp til læring svarer samtlige informanter at det kontinuerlig legges opp kurs fra bedriften sin side.

Tre av informantene (A1, A3, A6) mener det er viktig å vise at de er med i læringsprosesser og at det bidrar til at får være med videre i banken;

”De fleste går på BI(...). Viss du vil videre i banken så er det ganske viktig å ta BI”(A6).

Samtidig sier informanten videre at ;

”Jeg leser ikke mye teori”(A3)

Informanten A2 sier at det er viktig å være oppdatert, men at det er en variert holdning til det å skulle forholde seg til læring og hevder at;

” Vi får kurs hele tiden for å være på nivå, og da er det mange av de eldste som sier ”Åh skal jeg lære dette nå, og dette kommer til å ta tid” (klager)” (A2)

Utsagnet til informanten A2 viser til opplevelse av en skeptisk holdning, eller motstand mot til læring fra de erfarne ansatte i banken. Svarere til blant annet informanten (A3), kan indikere en tendens til at det på den ene siden er en uttalt holdning til at kompetanse og læring er prioritert av alle, men at det i realiteten ikke er tilfelle. Svarene til informantene kan ses å sammenfalle med Argyris og Schön sitt skille mellom uttalt teori og bruksteori. Svarene tyder på en tendens til at det er forskjell på hva en sier en gjør og hva en faktisk gjør. Det kan tenkes at kulturen i virksomheten har en uttalt holdning om at opplæring er viktig samtidig som informantene handler etter andre kriterier. Dette kan igjen oppleves å være synlig for de ansatte i fellesskapet. Igjen kan det kommenteres paralleller til aktivitetsteori hvor alle sider i systemet virker inn på hverandre

Svarene fra informantene overfor viser at det vektlegges en teoretisk tilnærming til kompetansetilegnelse fra bedriften sin side. De ansatte opplever at læring i retning av formelle dokumenterte kunnskaper vektlegges og at det forventes at skal engasjere seg i kurs og opplæring.

På spørsmål om opplæringen de får via kurs og andre kompetansehevingstiltak er nyttig svarer åtte av informantene (A1, A2 A4, A5 A7 A8, A9, A10) at det er nyttig å lære teoretisk kunnskap på kurs og andre steder. To av informantene (A3, A6) hevder at det er bra å lære på kurs og andre steder og at det øves på det når de er tilbake på kontoret;

(...)var to dager på kurs nå, vi er nødt, og så er det et kurs etterpå det igjen, så skal vi jobbe i ettertid for å øve for kunde der vi spiller kunde/ rådgiver med verktøyet. Vi drilles på det, vi slipper ikke unna det Og det er helt greit, det gir en trygghet, lærer en del faguttrykk på den måten (...)(A3)

Informant A8 viser også til at det er en del opplæring som forgår på nettet og sier;

Vi har en opplæring som har gått på opplæring via lesning på nett. Men det ble for tungt for oss å sitte og lese. Klart noe bør en ha vi bøker, og det har vi hatt i det jeg tok på BI, som bakgrunn, men i praksis lærer en mer må en har en konkret kunde der en kan se alternativene, føler jeg.(A8)

”Jeg som kommer rett fra skolen er oppdatert på faglige teoretiske ting, men de som har gått ”bankveien” og jobbet her i 25 år, de kjenner banksystemet ut og inn, gode på relasjoner og

den trenger biten jeg mer av. Men de trenger mer av det jeg kan, den faglige delen. Banken bruker BI forelesere og de snakker ofte om BI kurs.”(A2)

Svarene indikerer en tendens til at informantene opplever teoretisk kunnskap som viktig, men at metoden, det å lese å ta inn kunnskap kan oppleves vanskeligere for de som har vært lenge borte fra eller aldri har gjennomført en formell utdanning. De med hovedsakelig erfaringsbakgrunn fra banken legger vekt på å øve i praksissituasjoner og hevder at det gir den beste læringen. Dette er også en strategi fra bedriften side for å trene på innøvelse av ny kunnskap. Svarene fra informantene tyder på at dette er en opplæringsform som fungerer godt. Det kan virke som om informantene med erfaringsbasert kompetanse opplever å ha mest nytte av læring via praksis i tråd med erfaringslæring. Dette er trolig den læringsformen som de er mest kjent med. Svarene gir også inntrykk av at det å lære utenfor kontekst oppleves som en utfordring for de med lang erfaring og lite formell kompetanse.

På spørsmål om hvordan de liker å lære og hva de har mest igjen for svarer alle informantene at det er viktig å lære formelle kunnskaper og at teori er veldig viktig og at dette lærer de hovedsakelig på kurs og lignende opplæringstiltak. Informantene (A1, A3 og A6) sier de også *”suger til seg teoretiske ting”(A1)*. Informanten sier videre at forsøker å plukke opp kompetanse fra de med formell teoretisk utdanning og plukker opp begreper og nye kunnskaper derfra. To av informantene(A2 og A5) hevder at de vurderer hva som skal læres og hvor de vil oppsøke den;

”Det kommer an på, ting som de har jobbet med i alle år, da bruker jeg det, men alle andre ting som ikke krever den typen kompetanse bruker jeg de som kan teorien”(A5)

A2 understreker at det er viktig å lære fra de som har erfaringsbasert kompetanse”

”De som har lik kompetanse tenker likt og ser ting likt. Jeg trenger ikke å få bekreftet det noe mer. Da er vi bare enige. Da vil jeg heller høre med noen andre som har erfaring og som tenker litt annerledes, de som kjenner banken godt. Jeg liker å lære fra de som har erfaring, særlig dette med relasjoner og få til det. Tekniske ting lærer jeg mest fra de yngre, de lærer seg ting forttere(...). Det viktigste jeg lærer på jobben er i kundebehandling og rådgivning. (A2)

Svarene viser at formell kompetanse er viktig og at dette overføres via kurs og opplæringsprogram. Informantene viser også gjennom svarene at det dreier seg mye om

begrepslæring. Dette kan forstås om at det å ha kompetanse og bruke denne i arbeidet handler om å beherske et språk. Svarene til informantene kan ses å sammenfalle med teoridelen hvor artefakter ble behandlet. Artefakter har betydning for aktivitetene i systemet. Svarene overfor viser også at de med hovedsakelig formell kompetanse som er bevisst sitt behov for læring og er bevisst på hvor og hvordan de skal tilegne seg denne kunnskapen.

På spørsmål om hva det rettes mest fokus på i opplæringstiltakene svarer samtlige av informantene at det er teori og da i tråd med BI sine fagretninger og kurs. Samtlige av informantene legger vekt på at det også er fokus på datateknisk kompetanse og det å ta i bruk nye systemer. To av informantene (A3, A6) hevder at de lærer nye ting på data, og at de lærer av de yngste i kollegiet.

På spørsmål om alle deltar i læring og om opplæring for informantene, svarer samtlige av informantene at læring er viktig. Informanten (A5) hevder at mange burde kunnet mer og sier at mange virker lei av å lære. Informanten (A6) mener at formell kunnskap er mer og mer viktig. Informantene sier at de er opptatt av å lære samtidig som det indikeres at dette ikke gjennomføres eller er like lystbetont for alle, og at de ikke alltid gjennomfører det de sier. Svarene indikerer samsvar med teoridelen av avhandlingen.

6.8 Sammenfatning

Det er i stor grad en forekomst kompetanseutveksling mellom de unge og de eldre, og formell og erfaringsbasert kompetanse. Dette kan skape et miljø som preges av å gi å ta når det gjelder erfaring og kompetanse. Informantene sine opplevelser av kompetanse og kompetanseutveksling kan ses i tråd med Lave og Wengers situerte læringsteori ved at både de erfarne og de unge deler sin kunnskap med hverandre. Igjen kan det kommenteres skille mellom taus og eksplisitt kunnskap. Av svarene til informantene fremkommer det at det foregår læring via erfaringsoverføring fra de erfarne ansatte til de nye med hovedsakelig formell utdanning. Dette kan ses som om erfaringsbasert læring og former for mesterlære forkommer for de nyansatte selv om dette ikke ser ut til å være en systematisk aktivitet fra bedriftens side. Svarene viser også en tendens til at de yngste med formell kompetansebakgrunn er bevisst denne læringen. Alle de ansatte opplever at læring er en del

av hverdagen men at læringen oppleves og foregår ulikt. De med formell kompetanse føler seg trygge på mye av den faglige kunnskapen og viser til at de trenger å lære i praksis. Informantene nevner at de blant annet hører på når de erfarne snakker i telefonen og at de da lærer å håndtere kunder og relasjoner og plukker opp erfaringer fra bank som er ervervet gjennom lang tid. De erfarne ses å kjenne historikken og de lange tradisjoner i faget og som ses på som viktig kompetanse. De erfarne er opptatt av å lære og er med på kurs, men svarene kan tyde på at de ikke er like opptatt av læring på lik linje med de yngste. De er mest trygge på sine erfaringer og det kommer frem at det er en fordel å øve i praksis på det en har lært sammen med andre i ettertid. Banken har lagt til rette for denne type trening i etterkant av kurs.

Undersøkelsen viser at de yngste bankansatte samt de med formell kompetansebakgrunn i større grad uttrykker at de er opptatt av læring. Svarene viser også at disse informantene har en klar fordel i mestring og forståelse av dataverktøyet, noe som anses som viktig i denne bransjen. Kunnskaper og ferdigheter har disse informantene med seg fra utdanningsinstitusjoner. Svarene tyder også på at den læringsformen som virksomheten fremmer er i tråd med den læringen som de med formell kompetanse har fra sin utdanning. De tar læringen fort og de behersker begrep og språk. De erfarne informantene gir svar som kan tyde på at de er mer usikre på læringsformen og lysten til å lære. Dette kan tyde på at de ikke er like motiverte for læring eller den type læring som virksomheten praktiserer. Hvorvidt virksomheten tar godt nok hensyn til at de ansatte har ulike kompetansebakgrunn og erfaring i sin opplæringsstrategi er uklart.

6.9 Felleskap

På spørsmål rundt forhold om samarbeid og felleskap ønsket jeg å få innblikk hvordan det var å jobbe sammen med kollegaer som hadde ulike kompetansebakgrunn. Ble det tatt noen spesielle hensyn når det gjaldt ulike kompetanse eller opplevde de ansatte at det var ulike verdsettelse av de ulike kompetansetypene formell og erfaringsbasert kompetanse.

På spørsmål knyttet til om det er et godt samarbeid, svarer samtlige at det er et godt samarbeid på utførelse av oppgaver. To av informantene(A1, A10) legger til at selv om det stort sett er et

godt samarbeid, mener de at holdninger til endringer og det at endringer er vanskelig å forstå går ut over samarbeidet. Informanten A1 legger også til at alle verner om sitt og at det har vokst frem en konkurransementalitet;

Ja samarbeid har vært litt vanskelig. Man verner om sitt, i stedet for å slippe litt opp slik de skal. Klart det har vært et problem, men det har begynt å løsne litt(...) Det er konkurranse, det er det handler om i et salgsmiljø".(A1)

Konkurransementalitet nevner også A3 ;

Det er et lite konkurransepreget samfunn. Vi har budsjetter og tall og vi måles mot hverandre. Jeg føler at vi fungerer bra sammen. Det er en del likheter og ulikheter som gir en miks som stemmer, det vil alltid være noe som ikke stemmer i en organisasjon.(A3)

Svarene viser at det er både samarbeid og konkurranse. Det forventes at en både skal samarbeide og sammenlignes og at resultatet av det en faktisk gjør er en gjøres til en konkurranse mellom de ansatte.

På spørsmål om fellesskapet er godt svarer samtlige at det er et godt felleskap. Svarene viser også at det er tendens i svarene på at informantene mener at de drar nytte av hverandres kunnskaper og kompetanse og at informantene støtter hverandre. Informanten A1 hevder;

Vi med bankbakgrunn en annen tilnærming, vi merker det på produkter og litt på holdninger, hvordan skal jeg si det. Når du er "fostra opp" i et system gjennom tidene så har vi et syn. De unge lærer av hverandre og vil se det etter hvert. Vi erfarne har jo en enorm erfaring i forhold til det å kjenne organisasjonen, hvordan ting fungerer, det går jo også litt på samarbeid selvfølgelig og netteværk og personer som en kontakter når en skal ha løst et problem(...)De som er nye kan få tilført ganske mye egentlig, litt av den erfaringen man har i systemet og vi som har sittet her lenge får inn nye impulser fra de unge. Vi ser ting helt annerledes, det kan være i forhold til fag. Jeg føler jeg kan mye, har mye erfaring og at der en trygget for en ny person. En merker at de yngre er mer teoretiske(A1).

På spørsmål om de kan få hjelp eller har noen de kan spørre om hjelp svarer samtlige av informantene sier at de kan spørre hverandre om hjelp. Informanten A2 sier at det er greit å hjelpe andre og han ofte hjelper andre på data;

”(...)Ja, du får spørsmål, jeg er ikke noe data ekspert, men jeg får en del spørsmål som er ganske banale noen ganger(...), det er så trygt at vi kan spørre hverandre, og da kan jeg spørre om ting som de sikkert synes er banalt, de som har vært i banken i 30 år. Det går fint”(A1)

6.10 Sammenfatning

Svarene informantene gir, viser at det er et godt felleskap og arbeidsmiljø. Samtidig tyder svarene på at det er en konkurransementalitet i kollegiet. Flere av informantene viser til at konkurransen bidrar til at det har blitt et dårligere samarbeid og at de ansatte i større grad verner om sitt. Det er særlig de med erfaringsbasert kompetanse som påpeker denne konkurransepregede kulturen som de hevder er vokst frem den siste tiden. Samtlige av informantene sier at de kan spørre hverandre om hjelp. Svarene viser at informantene opplever fellesskapet som hyggelig og at de kan få hjelp fra hverandre. Svarene viser at kompetansetypene anerkjennes i fellesskapet.

Svarene viser at det er en erfaringsutveksling i fellesskapet. Svarene kan dermed igjen ses å gi støtte til Lave og Wengers situerte læringsteori ved at det er en erfaringsoverføring mellom de som har jobbet lenge i bransjen og som besitter kunnskap om næringen som er avgjørende for de nye som kommer inn i virksomheten. De unge bidrar med kunnskap blant annet om dataverktøyet. Svarene kan også gi støtte til teorien til Argyris (1990) om hinder for læring gjennom at det gis svar som tyder på både motstand mot endringer og en grader av konkurranse mellom de ansatte. Svarene gir, på linje med teori et bilde som viser kompleksitet rundt kompetansesituasjonen i organisasjoner som har betydning for de ansatte som jobber i bank.

6.11 Sammendrag

Den empiriske undersøkelsen ble i denne delen av oppgaven gjort rede for og drøftet opp mot det teoretiske fundamentet i avhandlingen. Hovedtemaene i undersøkelsen innbefattet kompetanse, arbeidsforhold, endring, læring og felleskap. Jeg forsøkte å se noen generelle tendenser i de innsamlede svarene og fokusere på om det er noen felles trekk i hvordan kompetansebakgrunn har innvirkning på hvordan informantene gav svar innenfor hovedtemaene. Temaene ble forsøkt fremstilt i den form det gitt i intervjuguiden. Der svarene inneholdt informasjon som var belysende for andre temaer ble svarene flyttet til gjeldene tema. Hovedinntrykket er at informasjonen fra informantene gav støtte til teorien. Når det gjaldt kompetanse ble både erfaringsbasert kompetanse og formell kompetanse anerkjent som viktige kompetansetyper. Det var allikevel en forskjell i hvordan informantene beskrev og uttrykte kompetansen. Informantene med formell kompetanse brukte flere begreper og teoretiske kunnskaper i sine formuleringer mens de med hovedsakelig erfaringsbaserte kompetanse brukte færre begreper og vektla ferdigheter i sin kompetanse.

I all hovedsak gav undersøkelsen uttrykk for at informantene opplevde det å ha kompetanse som nødvendig i virksomheter og at det var en generell holdning til at alle ønsket å utvikle kompetansen i tråd med de behovene som organisasjonen hadde. Allikevel gav svarene inntrykk av det seg at det var forskjeller mellom hvordan læring opplevdes og forgikk hos informantene med hovedsakelig erfaringsbasert kompetanse og formell kompetanse. Svarene kan ses i tråd med og gi støtte til antagelsen om det er nødvendig å ha kompetanse i hvordan læring forgår og betydning av refleksjon for å bevisstgjøre den læringen som forgår. Dette gjelder både den individuelle læringen og organisasjonslæring.

Undersøkelsen gav uttrykk for at endringer i virksomheten har betydning for de ansatte sin jobbsituasjon samt at det å ha kompetanse kan forsås å bidra til nye endring ved at en bruker datakunnskaper eller et nytt språk som har betydning i virksomheten. Svarene kan ses i tråd med aktivitetsteori og betydningen av artefakter. Svarene tyder på at det forgår utvikling i organisasjonen kontinuerlig. Hvor bevisst individer og organisasjoner er på denne prosessen er uklart. Svarene kan tyde på, på lik linje med teori at det forgår lite individuell og gruppevis refleksjon over den praksisen som utøves. Svarene i undersøkelsen viste et komplekst bilde av kompetansesituasjonen i virksomheten og at endringer bidrar til nye utfordringer for

situasjonen. Svarene kan indikere et behov for økt bevissthet og refleksjon over praksisen og dette kan ses i tråd med organisasjonslæring.

I det siste kapitlet vil det bli gitt en samlende vurdering av undersøkelsen samt prøve å knytte resultatene opp mot de delproblemstillingene som dannet utgangspunktet for undersøkelsen.

7 Sammenfatning, vurderinger og kommentarer

I denne avhandlingen har fokuset vært kompetanseutfordringer knyttet til det å ha ansatte med forskjellige typer kompetanse i et arbeidsliv i endring. Det ble tatt utgangspunkt i en antagelse fra Finansforbundet hvor det ble hevdet at den kompetansen som de eldste arbeidstakerne hadde, knyttet til erfaring, ikke ble anerkjent og verdsatt på lik linje med de nyansatte med formell kompetanse. I oppgaven ble kompetansen til de erfarne betegnet som erfaringsbasert kompetanse.

Siktemålet har vært å kartlegge informantene sine opplevelser og holdninger til kompetanse i virksomheten og hvordan kompetansetypene kommer til uttrykk og utvikles i organisasjoner som er i endring. For å få en forståelse av de ulike kompetansetypene og deres innholdskomponenter ble læring og tilegnelse av kompetanse problematisert gjennom ulike læringsteorier. Kompetanse ble i oppgaven definert som kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å løse problemer eller utføre aktiviteter og oppgaver.

I avhandlingen ble endring belyst som en faktor på organisasjonsnivå som kan virke inn på kompetansesituasjonen i organisasjonen og fokus på tilegnelse av kompetanse. Samtidig som at det å inneha kompetanse krever at en tar del i endringsprosesser. Endring ble knyttet til begrepene utvikling og læring på organisasjonsnivå. Endring ble tatt opp i lys av aktivitetsteori, hvor fokuset var indirekte endringer og bruk av artefakter som faktorer for endring. Organisasjonslæring ble relatert til endring og læring og knyttet til bevissthet og refleksjon rundt handlinger og praksis.

Det ble fortatt 10 intervjuer av ansatte i bank i en avdeling plassert i Oslo. Alle informantene jobbet i samme bank. Da intervjuene fant sted het banken Gjensidige NOR. Banken har i ettertid fusjonert og heter i dag DnB NOR. Det var to avdelinger i banken og informanter jobbet i enten avdelingen daglig bank eller i investeringssenteret.

Kvalitative undersøkelser har ikke generalisering til noen populasjon som siktemål. Det er heller ikke formålet med denne avhandlingen. Derfor er det heller ikke mulig å trekke noen særlige konklusjoner basert på denne undersøkelsen. Likevel har intervjuene bidratt til

interessante svar, og resultater som både gir grunnlag for videre overveielser av teoretisk og handlingsorientert art.

7.1 Hvilken betydning har forskjellige typer kompetanse i dagens arbeidsliv?

Kompetanse kommer til uttrykk på ulike måter i organisasjoner. Samtlige av informantene hevder at kompetanse er stadig viktigere i dagens arbeidsliv. Hva som legges i begrepet kompetanse varier og det kan se ut til at dette kan relateres til faglig bakgrunn. Svarene til informantene viser at det er forskjeller mellom erfaringsbasert kompetanse og formell kompetanse, selv om disse kompetansetypene må ses som ytterpunkter på en skala.

Det er en tendens i svarene til at informantene med hovedsakelig erfaringsbasert kompetanse er opptatt av å formidle det praksisnære i sin kompetanse. Kompetansen knyttes til det å utføre arbeid og uttrykkes gjennom relasjoner, møter og samtaler. Samtlige av informantene med hovedsakelig erfaring hevder at de har en nyttig kompetanse. De har god innsikt i banken sin historie og kultur over lang tid. Svarene de gir indikerer at de ansatte opplever å ha et ansvar knyttet å lære opp de nytilsette, og at de bidrar til kompetanseoverføring til de nyansatte. Både de med erfaringsbasert kompetanse og formell kompetanse opplever at det er et fokus på formell kompetanse og at teoretiske kunnskaper blir fremhevet av organisasjonen. Undersøkelsen tyder på at dette oppleves som en utfordring for de fleste med erfaringsbasert kompetanse. En annen utfordring hos det fleste med erfaringskompetanse er at de må forholde seg til stadige endringer og at det kan være vanskelig å holde følge med en stadig raskere endringstakt. Det er særlig endring og læring knyttet til det datatekniske som fremheves i svarene. Det er også svar som tyder på at dataverktøyet oppleves å være utfordrene for flere av informantene med erfaringsbasert kompetanse. Samtlige av informantene innen denne gruppen hevder at de er villige til å settes seg inn i nye emner og vil gjerne lære. Svarene til de ansatte med lang erfaring viser tendenser til at alle gjerne vil lære mer, men det fremkommer av intervjuene at det meste av opplæringen forgår i kurssammenheng eller i utdanningsinstitusjon og at denne læringsformen er en utfordring for flere av de erfarne ansatte. Når det gjaldt læring pekte flere av informantene med hovedsakelig erfaringsbasert kompetanse på at det er en fordel når det legges opp til å øve i praksis i etterkant av opplæringstiltak. Banken har strategier for dette.

Informantene med hovedsakelig formell kompetanse fremhever den teoretiske fordypingen i sin kompetanse. Informantene opplever at dette er en kompetansetype som er i tråd med det som fremheves i organisasjonen og som dagens organisasjoner vil ha. Det er en sterk tendens i resultatene hos de med formell kompetanse til at de unge informantene er oppmerksomme på å lære av de erfarne kollegaene og at de har et bevisst forhold til den type erfaringslæring som foregår. Disse informantene er oppatt av å lære og er svært motiverte til endring fordi endringer innebærer forandring av arbeidsmetoder og læring. Dette oppleves som positivt for informantene i denne gruppen. Informantene har en stor interesse og kunnskap i bruk av data og opplever å kunne formidle sine kunnskaper til de erfarne innen data. I tillegg tyder svarene på at de kan bidra til forståelse av faglige begreper i arbeidsmiljøet. Dette gjør det lettere for dem å spørre de erfarne om hjelp til praktiske utfordringer og kunnskaper om næringen. De erfarne oppfattes å være en viktig kilde til kunnskap om historikken og tradisjonene i banken.

Informantene med formell kompetanse uttrykker at de i stor grad har et bevisst forhold til sin kompetanse og utvikling av denne. Svarene tyder på at det er en utveksling av kompetanse mellom erfarne og de unge nyankomne. Samtlige av informantene legger vekt på at det er fokus fra banken sin side på å tilegne seg ny kunnskap i tråd med de endringer som skjer i banken. Informantene hevder at mye av kompetansefokuseringen i virksomheten retter seg mot læring av teoretiske formell kunnskaper. Disse ulikhetene illustrerer innflytelse og konsekvenser som utvalget av ansatte i banknæring opplever at kompetanseforskjeller har. Hovedtrekkene sammenfaller med teori som ble behandlet i kapittel 2. Ulikhetene kan knyttes til innholdskomponentene i kompetansebegrepet hvor en kan forstå arbeidstakere i banknæringen med hovedsakelig erfaringsbasert kompetanse er knyttet til ferdighetskomponenten i kompetansebegrepet. Det kan også være grunn til å forstå arbeidstakerne med hovedvekt på formell kompetanse ut i fra kunnskapskomponenten i kompetansebegrepet.

Teoridelen legger vekt på at teoretisk kunnskap er viktig for å kunne reflektere i en uformell læringsprosess eller erfaringslæringsprosess. På bakgrunn av dette kan en tenke seg at erfaringslæring bør støttes av formell læring. Svarene viser i stor grad at begge kompetansetypene, både erfaringsbasert og formell kompetanse, oppleves av informantene som verdifulle og nyttige kompetanseklær, men at dette kommer til uttrykk på ulike måter. Dette kan gi støtte til antagelsen om at verken erfaring eller formell læring bør skje hver for seg, men støttes av hverandre. På den ene siden kan erfaringslæring berikes av læring

gjennom ulike formelle læringsmetoder. På den andre siden kan formell teoretisk kunnskap prøves og bearbeides i praksissituasjoner

På bakgrunn av dette kan en forstå antagelsen fra Finansforbundet om at ansatte med erfaringsbasert kompetanse som er ”på vei ut” ikke kan ses i tråd med de funn som er gjort i denne undersøkelsen. Informantene gir uttrykk for at begge kompetanseformene er viktige kompetansekilder i arbeidslivet, men at de skiller seg fra hverandre i hvordan de kommer til uttrykk og hvordan de tilegnes. Et viktig skille, slik jeg ser det er hvorvidt kompetansen er synlig eller usynlig. Et arbeidsliv i rask endring kan forstås å bidra til at det er et større fokus på kompetanse og at dette kan bidra til at kravet til formell kompetanse forsterkes. Formell kompetanse kan ses å være lett tilgjengelig, den er dokumentert og synlig. I organisasjonen jeg studerte kan det se ut til at endringer bidrar til å skape behov mer kompetanse. Formell kompetanse kan oppleves som et gode fordi den er dokumentert og kan raskt skaffes og benyttes der behovet er. For banken og de ansatte kan dette oppleves å gi et konkurransefortrinn på kort sikt. Dette kan ses i tråd med teori om enkelsløylæring hvor en ikke reflekterer over målene men heller forsøker nå de målene som er satt. Hvorvidt dette er den beste innvesteringen på lang sikt kan nok diskuteres.

Resultatene peker på en rekke utfordringer og et komplekst bilde av kompetansesituasjonen i arbeidslivet. Forståelse av kompetansevariasjon og bevissthet rundt de kontinuerlige prosessene, kan bidra til å møte disse utfordringene i organisasjonen. Teori og svar fra informantene viser at utfordringene må møtes i situasjonen, gjøres synlige og bevisste for at en skal forstå dem og kunne håndtere dem. Kompetansen til de erfarne ansatte er forankret og ervervet gjennom lange tradisjoner i banken. Den kunnskapen de erfarne har, er nødvendig og avgjørende i et langsiktig perspektiv og trolig viktig for at organisasjonen skal kunne greie seg i kunnskapssamfunnet.

7.2 Hvordan kan endringer i organisasjoner ha betydning på informantens kompetanse?

Begrepet endring er belyst som et komplekst begrep. I teoridelen ble endring knyttet til begrepene utvikling og læring. Endring forgår i organisasjoner enten som en plutselig forandring eller som kontinuerlige prosesser. Samtidig kan endringer forstås å skapes

gjennom handling og det å utføre arbeid hvor en tar i bruk kompetansen sin. Det å inneha kompetanse kan forstås kreve at en deltar i endringsprosesser. Noen endringer kan kun ses som utvikling av det eksisterende mens andre endringer kan forstås å innebære læring ved at en knytter bevissthet til handlingene.

Samtlige av informantene hevdet at det forgår endringer hele tiden i virksomheten de jobber i. Svarene til informantene tyder på en opplevelse av at endringer i organisasjonen innebærer at en må utvikle kompetansen.

Flere av informantene pekte på at det er ikke så viktig hva en lærer, men at gjennom å lære seg nye felt og vise vilje til å delta i opplæringsprogrammer i tilknytning jobben, viser en organisasjonen at en vil komme videre i banken og være med fremover. Det er en tendens i svarene at de erfarne er usikre på egen arbeidssituasjon i tilknytning til endring i organisasjonen og hvorvidt de får være med i fremtidige utviklingsplaner. Svarene viser at de fleste informantene opplever at endring bidrar til at en må ta del i opplæring og kurs.

Informantene hevder at endring bidrar til at det skjer mye nytt innen data. Det er en voldsom utvikling innen dette verktøyet noe som krever at en stadig deltar i opplæring i bruk av datasystemer. Svarene til informantene tyder på at denne utviklingen oppleves ulikt av de erfarne og de unge med formell kompetanse og at det er forskjeller mellom de ansatte i hvorvidt de trives med denne trenden. I tråd med teori kan data forstås som et artefakt. Svarene viser på linje med teorien til Engeström at artefakter er faktorer som virker inn på systemet uavhengig om en mestrer artefaktet. Dette forstås å bidra til endringer internt og som i følge teori vil avspeile seg i strukturer, regler og felleskap. Svarene viser at det er noen tegn på motstand mot endringer og at det er spenninger i systemet. Svarene tyder på at endringer over tid har bidratt til blant annet kulturendringer, nye arbeidsoppgaver som salgsfunksjoner, nye arbeidsverktøy som data, og nye former for læring i retning av et sterkere fokus på eksterne utdanningskanaler fremfor interne, og et utvidet fokus på formell teoretisk kompetanse som er synlig og dokumentert. Hvor bevisste informantene og organisasjonen er på de endringer som skjer og konsekvensene av kontinuerlige og ubevisste endringer er uklart. Større grad av refleksjon kan bidra til å lette endringsprosesser for de ansatte og kompetanseforståelse. Svarene viser at det kan være behov for kunnskap om organisasjonslæring.

7.3 Hva blir gjort med tanke på kompetansetiltak fra informantens og bedriftens side for å møte dagens krav og utfordringer knyttet til kompetanse?

Svarene til informantene viser at det er et stort fokus på kompetanse. Kompetanseutvikling og læring av formelle kunnskaper vektlegges. Bedriften legger opp til et rikt tilbud for kompetansehevingstiltak innen de områder de definerer som nødvendig at de ansatte skal inneha. Informantene velger de kurs og opplæringsprogram som de selv mener de trenger. Svarene fra informantene med hovedsakelig erfaringsbasert kompetanse viser at opplæring og tilegnelse av formelle kunnskaper er nødvendig og at de deltar i ulike kompetansehevingstiltak for å skaffe seg nødvendig kompetanse. Informantene legger særlig vekt på behov for datakunnskaper. Svarene til informantene viser at de opplever et press eller forventning fra bedriftens side om å utvikle kompetansen. Det varierer i svarene i hvilken grad informantene deltar på opplæringstiltak og at faktorer som motivasjonen, tid og behov er med på å bestemme hva de deltar i av kompetansehevingstiltak. Informanten med hovedsakelig formell kompetansebakgrunn kan oppfattes å være mest opptatt av læring.

Svarene fra informantene med formell kompetanse viser at de i stor grad tar del i det meste av kompetansehevingstiltak. Dette kan gi dem bedre karrieremuligheter slik at de kan bruke kompetansen som et springbrett videre i arbeidslivet. Svarene fra informantene med hovedsakelig formell kompetanse viser at det er avgjørende å få prøve ut den teoretiske kunnskapen i praksis. Dette tyder det på at opplæring fra, og sammen med, de erfarne anses som viktig.

Svarene viser at det forgår erfaringslæring fra de erfarne til de nyansatte. Det er ingen bevisst eller uttalt strategi fra organisasjonen side slik det fremkommer av svarene, men heller et resultat av at informantene søker den kompetansen de trenger for å utføre jobben sin. Svarene i undersøkelsen viser lite som tyder på at virksomheten har bevisste strategier rundt erfaringsoverføring og erfaringslæringen fra de erfarne til de nye. Informantene viser ikke til at det foregår felles refleksjon rundt opplæringstiltakene som innføres. Dette kan forstås å bidra til at kompetansen de erfarne besitter forblir taus og ikke gjort eksplisitt i fellesskapet. Det er heller ingen svar som tyder at de ansatte opplever at det er noen spesielle tilretteleggeringer rundt opplæringen som ivaretar de ulike behovene som kan knyttes til det å inneha ansatte med ulike typer kompetanser. Det eneste unntaket er at informantene hevder at det i noen kurssammenhenger legges opp til øving i praksis og som er i tråd med en type

opplæringen som de erfarne selv har gjennomgått. Banken og den enkelte ansatte kan forstås å ha, i tråd med teori om organisasjonslæring, nytte av i større grad å reflektere og bevisstgjøre seg den læringen som forgår i organisasjonen. Dette kan bidra til endringer som kan komme til nytte i møte med de kompetanseutfordringer som banken hevder å ha.

7.4 Kan organisasjonslæring være et svar på kompetanseutfordringer

Resultatene fra den empiriske undersøkelsen kan tyde på at det forgår lite refleksjon rundt kompetansesituasjonen i organisasjoner og de utfordringer virksomhetene står overfor. Hovedinntrykket er at det forgår mye enkelsløyfelæring. Organisasjonslæring ble i teoridelen belyst som endringsprosess eller del av endringsprosess hvor en reflekterer over prosessene og knytter bevissthet til det som skjer. I tråd med kompetanseutfordringer knyttet til eksplisitt og taus kunnskap, eller formell og erfaringsbasert kompetanse, kan det ses som sentralt å være bevisst den kompetansen organisasjonen innehar og at det ses som en fordel at kompetansen er eller gjøres eksplisitt. Organisasjonslæring i lys av Argyris og Schön (1996) viser hvordan refleksjon gjennom dobbelsløyfelæring bidrar til endring av verdier og normer i organisasjonen. Dette kan forstås som å gjøre endringsprosesser eksplisitt for de involverte i endringene slik at det kan bidra til å endre bruksteori, eller det en faktisk gjør.

Svarene i undersøkelsen kan tyde på mangelfull eller begrenset refleksjon fra bedriftens side over praksis. Dette er i tråd med teorien til Argyris og Schön (1996) som hevder at det er mangel på individuell og gruppevis refleksjon i organisasjoner. Svarene til informantene tyder på at mye av læringen og utviklingen i virksomheten er basert på enkelsløyfelæring, hvor en ikke reflekterer over målene men forsøker å nå målene som er satt. Dette kan forstås å være en kortsiktig løsning på en del av de kompetanseutfordringene virksomheter står over for.

Organisasjonslæring åpner for refleksjon via dobbelsløyfelæring og bevissthet rundt prosessene. Dette bidrar til endring av bruksteori. Dette forstås som at en endrer det en faktisk gjør ved at en har knyttet bevissthet til sine handlinger. Endring av bruksteori kan forstås å bidra til endring av verdier og regler. Via organisasjonslæring vil en kunne avdekke og korrigere en uheldig utvikling og samtidig bidra til at endringer i organisasjoner går i positiv retning. Anvendelse av organisasjonslæring kan forstås å bidra til svar på

kompetanseutfordringer som rettes mot forskjeller av kompetansetyper. Dette fordi prosessene gjøres bevisste og på dette grunnlaget har en mulighet til å gjøre noe med situasjonen. Organisasjonslæring kan derfor forstås å kunne bidra til å få svar på de kompetanseutfordringer som banken knytter til forskjeller mellom formell kompetanse og erfaringsbasert kompetanse?

7.5 Avsluttende vurderinger

Det å forsøke å tolke data i denne type empirisk undersøkelse krever at en reflekterer over en del aspekter rundt metode. Jeg har gjengitt informantenes synspunkter rundt temaet. I dette har jeg forøkt å være bevisst på hva de gjør og hva de hevder de gjør. I denne sammenhengen kan en se Argyris og Schön(1996) sine begreper om uttalt teori og bruksteori. Dette viser til at det en ønsker å gjøre, ikke alltid er i tråd med det en faktisk gjør. Ved å gjøre en empirisk studie av ansatte i bank forsøkte jeg å få et innblikk i opplevelser av kompetanseforskjeller og innsikt i hvorvidt de ansattes erfaringer med kompetanseforskjeller faktisk stemmer med det Finansforbundet gav uttrykk for. Allikevel kan en alltid reflektere rundt hvorvidt det jeg fikk vite faktisk stemte med virkeligheten. Kompetanse kan være taus og kommer derfor ikke godt nok frem i et intervju. På bakgrunn av dette kan det ikke utelukkes at undersøkelsen kunne i vært enda mer valid dersom jeg hadde hatt rom for observasjon. Ressurser og andre rammefaktorer gjorde det umulig å foreta slike observasjoner.

Det ble i avhandlingen satt ett fokus på forskjeller mellom de to kompetansetypene formell kompetanse og erfaringsbasert kompetanse. Det kan være viktig å slå fast at det også er mange likheter. At det er likheter er viktig for ikke å overfokusere på ulikheter og skape distanse som er uheldig i forhold til samarbeid og felleskapsfølelse. Jeg vil nok en gang understreke at det ikke nødvendigvis er forskjeller som skaper utfordringer og problemer, men heller at det er mangel på innsikt, respekt og forståelse som står i veien for et rikt og nødvendig samarbeid.

I avhandlingen ønsket jeg å belyse forskjeller mellom kompetansetyper i lys av endringer i arbeidslivet. Dette var i samarbeid med Finansforbundet som hevdet å se tendenser til en holdning til at ansatte med erfaringsbasert kompetanse ble mindre verdsatt og at de muligens

skjøvet ut av arbeidslivet av den grunn. De hevdet videre at trenden var blitt å ansette unge med formell kompetanse. Det har aldri vært hensikt i denne avhandlingen å gjøre vurderinger om hvorvidt noen kompetanse er god eller dårlig, negativ eller positiv. Utgangspunktet var å sette fokus mot kompetanseforskjeller og hvordan kompetanse oppleves, uttrykkes og håndteres i takt med endringer i virksomheten.

7.6 Veien videre

Endring kjennetegner dagens samfunn og organisasjonsliv. Utdanning og behov for kompetanse er blitt en viktig faktor i arbeidslivet. Denne utviklingen kommer sikker bare til å fortsette. Det å manøvrere i det markedet som finnes og den bredden av kompetanse og samtidig tilpasse seg denne i tråd med endringstakten og det kompetansebehov som oppstår som en følge av denne utviklingen krever trolig store resurser. Jeg ser derfor bevissthet om læring og refleksjon rundt arbeidssituasjoner som en nødvendig og sentral resurs for arbeidslivet nå og i tiden fremover.

Denne avhandlingen har satt fokus på kompetanse. Den teoretiske og empiriske besvarelsen har vist et komplekst bilde av tilegnelse av kompetanse og det har blitt argumentert for at både teoretisk kunnskapstilegnelse og praktisk trening gjennom erfaring er viktig i yrkesopplæring. Kompetanse er mer enn bare kunnskap. Teoretisk kunnskap krever trening i praktiske ferdigheter. Det er en utfordring å legge tilrette for en god kompetanseutvikling i virksomheter og samtidig møte det behovet for kompetanse som er tilstede i omstillings – og endringsprosesser i organisasjoner.

Endringsprosesser vil trolig pågå hele tiden i organisasjoner. Avhandlingen har forsøkt å belyse nødvendigheten av refleksjon underveis i prosessene, både hos den enkelte og organisasjonen som et hele. Dette vil kunne bidra til at en i større grad gjør endringer i handlinger som er til nytte for organisasjonen. I dette tenker jeg at det dersom virksomheter reflekterer over den kompetansen de faktiske har og blir flinkere til å se verdien og nytten av den kompetansevariasjonen de faktisk har og evner å legge til rette for en opplæring som er i tråd med det behovet den enkelte har, vil det muligens oppnås en mer tilpasset, effektiv og økonomisk opplæring. Feltet for læring i organisasjoner i tilknytning til kompetansespørsmål

er ikke et felt som kan sies å være ferdig utforsket. Selv om det i den sisten tiden er blitt et større fokus på kompetansen til de erfarne arbeidstakere tror jeg det fortsatt vil være interessant å få mer innsikt i følgende områder:

- Økt forståelse og innsikt i bedre tilrettelegging for opplæring i arbeidslivet som tar hensyn til den kompetansebakgrunnen de ansatte har i omstillingsprosesser. Gjerne i form av fokus på effekten ved bruk av mentor i arbeidslivet som ivaretar den enkelte i etterkant av opplæringstiltak.
- Økt innsikt i nytten og effekten av organisert refleksjon rundt kompetansesituasjonen i virksomheter og mulige effekter på både arbeidsmiljø og økonomiske resultater.

I denne sammenheng kan et samarbeid mellom næringsliv og forskningsmiljø være et godt utgangspunkt som kan danne basis for områder det er behov for mer forskning på. Pedagoger kan også være en viktig medspiller i kompetansediskusjonen i virksomheter. I en prosess hvor en skal tilrettelegge for kompetanseutvikling kan pedagoger bistå i både faglige spørsmål samt delta i planlegging, gjennomføring og evaluering av kompetansehevingsprosesser.

Litteraturliste

Argyris, Chris og Schön, Donald.A. 1978: *Organizational Learning: A theory and action perspective*. Addison Wesley Publishing Company. Canada

Argyris, Chris 1990: *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Universitetsforlaget/ Prentice Hall International. Oslo

Argyris, Chris 1993: *Knowledge for action: a guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco : Jossey-Bass

Argyris, Chris og Schön, Donald.A. 1996: *Organizational Learning 2: Theory, Method and Practice*. Addison Wesley Publishing Company. Canada

Bang, Hennig 1999: *Organisasjonskultur*. Tano AS. Oslo

Berger og Luckmann 1966: *Den samfundsskabte virklighed. En videnssociologisk afhandling*. Nørhaven A/S, Viborg

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000: *Research Methods in education*. London: Routledge /Falmer.

Cole, Michael 1996: *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

Dale. E.L. 1999: *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal

Dalin, Åke 1993: *Kompetanseutvikling i arbeidslivet. Veier til den lærende organisasjon*. J.W Cappelen forlag A.S, Oslo

Dewey, John 1916: *Erfaring og tenkning*. i Dale, Erling Lars 1996: *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal 1996.

Dewey, John 1933: *How we think*. Bosten DC Heath, revidert utgave.

- Dummet, M. 1993: *The seas of language* .Oxford: Oxford University Press.
- Engeström, Y.1987: *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsulti. Helsinki.
- Engeström, Y. 1990: *Learning, working and imagining. Twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström.Y. Punamäki-Gitai, R. and Miettinen.R. 1999: *Perspectives on Activity Theory*. UK: Cambridge University Press.
- Fog, J. 1994: *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju*. København: Akademisk Forlag A/S
- Føyen, W 1998: *Ansvar for andres læring: Læring, en tilrettelegger for andres læring*. Tano, Aschehoug, Oslo
- Hargarves, A 1996: *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Holme, I.M og Solvang, B.K 1996: *Metodevalg og metodebruk*. Tano A.S Oslo
- Imsen, Gunn 1995: *Elevers verden: En innføring i pedagogisk psykologi*. Tano Aschehoug, Oslo
- Judd,C.M., Smith, E.R., Kidder,L.H. 1991: *Research Methods in Social Relations*. Rinehart and Winston, Texas
- Kirk, J.and Miller M. 1986: *Relability and validity in Qualitative Research*. Sage Publications, California
- Krogh, Georg von. Ichijo, Kazuo. Nonaka, Ikujiro 2001: *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. NKS Forlaget. Oslo.
- Kruuse, Emil 1989: *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. Dansk psykologisk forlag, København.

- Kuutti, Kari. 1996: *Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research*. I: Context and Consciousness. Activity Theory and Human-Computer Interaction, redigert av Bonnie.A. Nardi. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Kvale, Steinar 1997: *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Lai, Linda m.fl. 1997: *Strategisk kompetansestyring*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Lave.J. and Wenger. E. 1991: *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J. Wenger, E 2003: *Situert læring - og andre tekster*. Hans Reitzels ForlagA/S, København 2003.
- Leont'ev, A. N. 1981: *Problems of the development of the mind*. Progress Publishers. Moscow
- Lyng Kolbein 1999: *Oppfatninger av eldre arbeidstakeres yrkeskompetanse og omstillingsevne*. Norsk institutt om forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA Rapport 10/ 99
- Mintzberg, Henry 1983: *Structures in Fives. Designing Effective Organizations*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Moxnes, P. 1982: Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet. Institutt for sosialvitenskap. Oslo
- Moxnes, P. 1988: *Evaluering av ledertrening. Problemer og paradokser, og en empirisk undersøkelse*. Oslo: Tidsskrift for samfunnsforskning, årg. 29 (215-233). Psykologisk Institutt UIO
- Nardi, B 1996: *Activity Theory and Human –Computer Interaction I: Nardi, B context and consciouness: Activity Theory and Human –Computer Interaction*. Cambridge, Mass MIT Press
- Nielsen, Klaus. Kvale Steinar 1999: *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal

- Nonaka. Ikujiro. Takeuchi, Hirotaka /1995: *The Knowledge Creating Company*. Oxford university Press. New York.
- Norges offentlige utredninger NOU 1986: *Livslang læring*. Universitetsforlaget. Oslo
- Norges offentlige utredninger NOU 1991:4: *Veien videre til studie-og yrkeskompetanse for alle*. Universitetsforlaget. Oslo
- Nordhaug, Odd (red) 1987: *Kompetanse, organisasjon og ledelse: strategiske utfordringer*. TANO A.S , Oslo
- Nordhaug, Odd m.fl. 1990: *Kompetansestyling*. Tano AS. Oslo
- Nordhaug, Odd [et al.] 1996: *Kompetanseutvikling i arbeidslivet*. Cappelen akademisk forlag. Oslo
- Nordhaug, Odd 1998: *Kompetansestyling i arbeidslivet*. Utvalgte emner. Odd Nordhaug [red.] m.fl. Tano Aschehoug. Oslo
- Orr, J. 1990: *Sharing knowledge, celebrating identity: War stories and community memory among service technicians*. I:D.S Middleton & D.Edwards(red) *Colletive remembering: Memory in society*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Repstad, P. 1993: *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Univeritetsforlaget Oslo.
- Røvik, Kjell Arne 1998: *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen
- Trost , Jan 1993: *Kvalitative intervjuer*. Författaren och Studentlitteratur. Sweden
- Säljö, Roger. 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma
- Schein. E. H. 1982: *Organisasjonspsykologi*. Tanum-Norli. Oslo
- Schön, Donald 2001: *Den reflekterende praktiker. Hvordan de profesjonelle tænker når de arbejder*. Forlaget Klim. Århus

Vygotsky, L. S. 1978: *Mind in Society. Development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. 2001: *Tenkning og tale*. Oslo, Gyldendal Akademisk,

Weick and Quinn. 1999: *Organizational Change and Development*. Annual Review of Psychology. Chap.2. Palo Alto, Calif.

Widerberg, Karen 2001: *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt - en alternativ lærebok*. Universitetsforlaget. Oslo